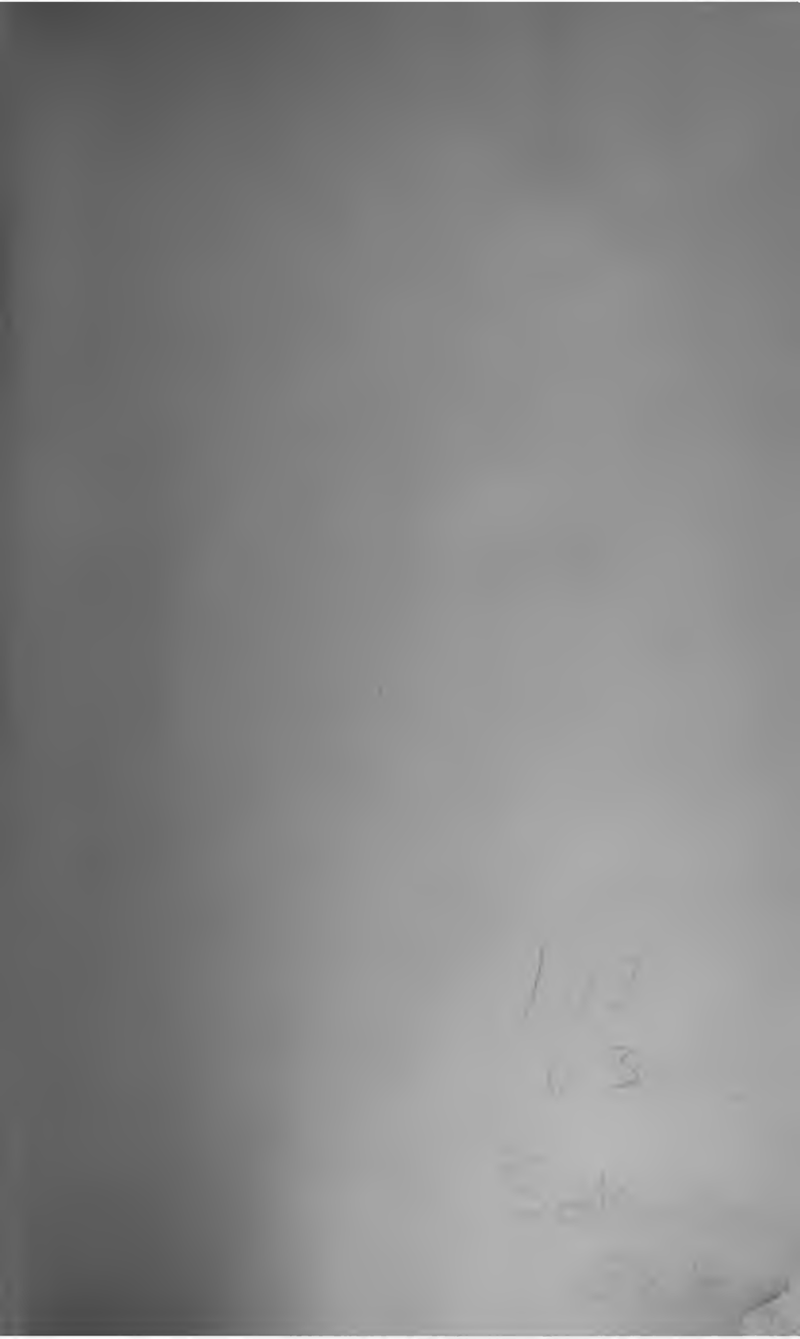
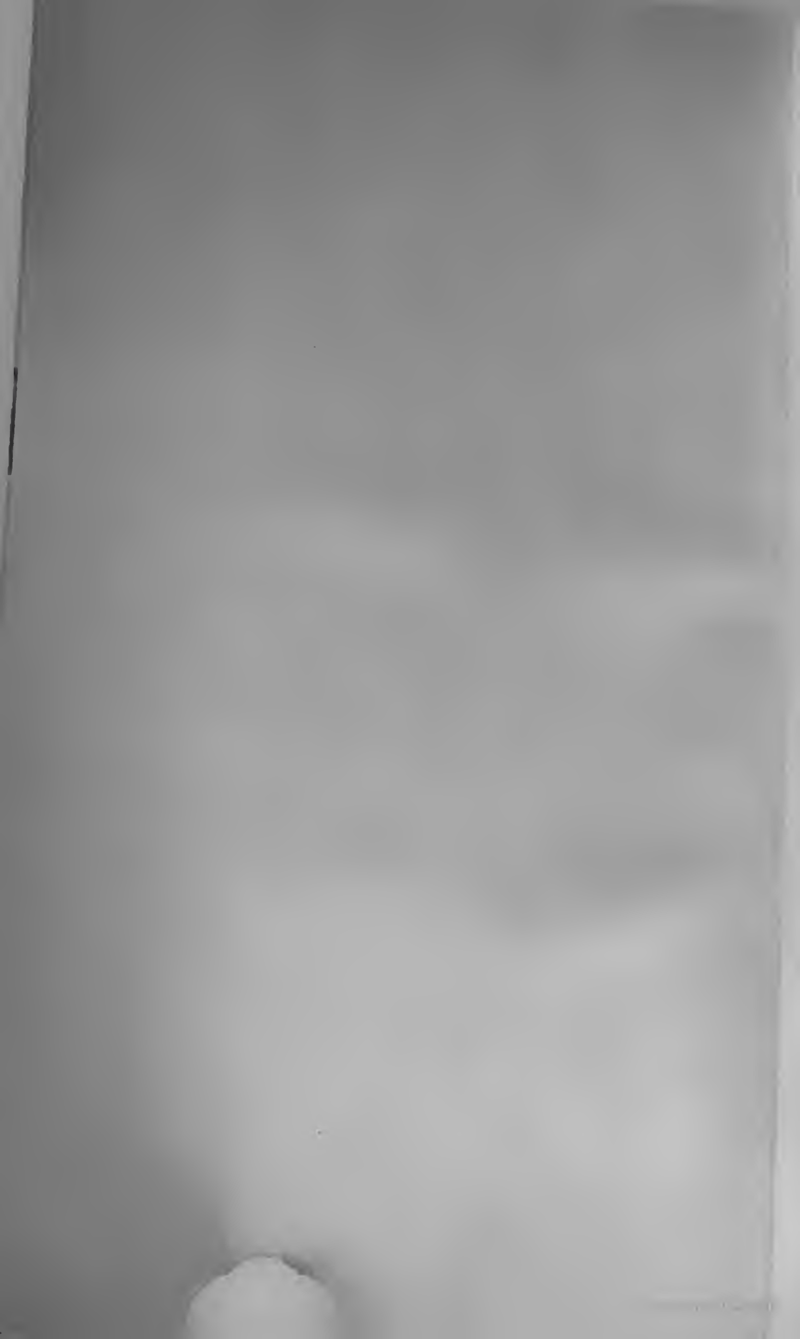
Sokrates





ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVII. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE SIEBZEHNTER JAHRGANG.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1883.

INHALT DES XXXVII. JAHRGANGS,

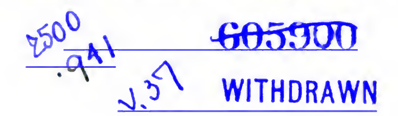
DES SIEBZEHNTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.



DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Synonymik auf dem Gymnasium mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen.

Trotz der wachsenden Akribie, mit welcher alle Seiten des klassischen Unterrichts theoretisch erörtert und in der Praxis behandelt werden, darf man doch hinsichtlich der Synonymik behaupten, dafs sie nicht nach ihrem vollen Werte gewürdigt, nicht nach ihrer ganzen Kraft für die Zwecke des Unterrichts ausgebeutet wird. Mag ein gerader, gebildeter Sinn selbst für das gründliche Erfassen der Meisterwerke besonders seiner Litteratur auch das klare Bewufstsein synonymischer Unterschiede entbehren können, sowie er ja auch die strengen Regeln der Grammatik und die vielbesprochenen Feinheiten der Stilistik, nachdem sie ihre Schuldigkeit gethan haben, ungestraft entlassen darf: jedenfalls schöpft der Lehrer der oberen Klassen das Geistigste und Feinste seiner Interpretation aus dieser Quelle. Damit soll weder gesagt sein, dafs bei einer eindringenden Interpretation sich synonymische Abwägungen an einander reihen, noch auch dafs dem Lehrer fortwährend tausend scharf formulierte Definitionen von Synonymen gegenwärtig sein müfsten, sondern nur dies behaupte ich, dafs, wer die Gedanken höherer Geister mit voller Klarheit und Wahrheit in noch werdenden und unreifen Naturen will aufleuchten lassen, sich selbst nicht blofs ein feines Gefühl für die Unterschiede verwandter Begriffe, sondern sogar ein klares Bewufstsein dieser Unterschiede erworben haben mufs. Nun ist aber, wie jeder wenigstens aus Aristoteles' Büchern über die Seele und Platons Theätet weifs, zwischen dem latenten Besitze des Wissens und dem Heraustreten desselben an die Oberfläche des Bewufstseins zu unterscheiden. Nur weniges hat im Vordergrunde nebeneinander Platz; wer aber nicht irato Iove geboren ist und in langjährigem Selbsterziehungsprozesse sich aus den aufgespeicherten Schätzen einer vielfältigen Kultur das ihm Gemäfse mit vernünftiger Selbständigkeit assimiliert hat, der hat unerschöpfliche gut

geschulte Reserven in den Tiefen seines Bewufstseins, welche die regulären Truppen im Vordertreffen in jedem Augenblicke abzulösen bereit sind.

Es wäre nun verkehrt und hiefse die Bedeutung der genannten Wissenschaft überschätzen, wollte der Lehrer beim Interpretieren vor allem seine synonymischen Kenntnisse im Vordergrunde seines Bewufstseins festhalten. Diese sind vielmehr nur ein Hülfsmittel der Interpretation, wie die Grammatik und die Stilistik auch. Wie es nun das Hauptziel des klassischen Unterrichts einseitig verkennen heifst, wenn einer auch auf der obersten Stufe noch seinen Schriftsteller nur als ein passendes Objekt grammatischer und stilistischer Übungen betrachtet, so soll auch andererseits niemand glauben, synonymischen Betrachtungen gebühre in Prima die Erbschaft der Grammatik bei der Interpretation. Zwar ist die Synónymik nicht eine Wissenschaft, die, wie im wesentlichen die Grammatik und Stilistik, es nur mit der Gestaltung der Gedanken zu thun hätte; vielmehr betrachtet sie mit geschärfter Aufmerksamkeit den Gehalt verwandter Wörter. Sie hilft deshalb direkt, bestimmt und gründlich die Gedanken des Schriftstellers zu erfassen. Gleichwohl dürfen wir sie, die nur mit Einzelheiten des Textes zu thun hat, nicht zur ausgesprochenen Führerin unserer Interpretation machen. Nun kann man freilich einwenden, dafs ein scharfes Erfassen jeder einzelnen Wortbedeutung doch die notwendige Vorbedingung für das eindringende Verständnis des Ganzen sei. Wenn man die Grammatik und Stilistik, oben angekommen, während der Lektürestunden endlich schweigen hiefse, obgleich doch ohne Grammatik und Stilistik keine Würdigung der Form möglich ist, so geschehe dies, weil man ihre Gesetze entweder verstanden glaube oder sie in besonderen Stunden einübe. Die gleiche Gunst werde aber der Synonymik nicht zu teil. Sie mufs sich in der That mit kurzen, gelegentlichen Erörterungen begnügen. Soll nun auf der obersten Stufe das geistige Bild der alten Schriftsteller mit scharfen Umrissen dem Schüler gezeigt werden, so scheint allerdings die Synonymik als die Erklärerin der wahren Bedeutungen, als die Enthüllerin des genauen Verhältnisses zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, für sich die erste Stelle bei der Interpretation beanspruchen zu dürfen.

Alles in uns erhebt sich gegen eine solche Bevorzugung. Gleichwohl mufs man den Satz gelten lassen, dafs ohne ein gründliches Verständnis der Teile von einem gründlichen Verstehen des Ganzen keine Rede sein kann. Mit welchen Argumenten sollen wir demnach solche als falsch von uns empfundenen Ansprüche widerlegen? Soll man vielleicht antworten, die Nachteile, welche eine erschöpfende Erklärung der einzelnen Begriffe durch die fortwährende Zerstückelung der Aufmerksamkeit bringen würde, überwiegen die Vorteile der verscheuchten Dumpfheit des Be-

wufstseins? Sollen wir damit auf eine reine Lösung der Aufgabe verzichten und eingestehen, dafs wir von der Gunst des Zufalls, obgleich wir auf vieles Einzelne verzichten, dennoch ein der Hauptsache nach richtiges Bild des Ganzen als Schlufsresultat erhoffen, und dafs wir uns mit so unvollkommenem Erfolge begnügen, weil wir, mit synonymistischer Eindringlichkeit in den Tiefen der einzelnen Begriffe grabend, bei solcher Fülle und Anstrengung die Einzelbetrachtung überhaupt zu keinem Bilde des Ganzen gelangen würden? Oder sollen wir vielmehr erwidern, selbst wenn nicht bei jedem Worte die vollen Rechte der Synonymik eingetrieben werden, könne doch der Gedanke des Schriftstellers zu völliger Klarheit herausgearbeitet werden? Ich glaube, dafs diese zweite Antwort die richtige ist.

Die Synonymik soll auf der obersten Unterrichtsstufe bei der Interpretation wie beim Übersetzen aus dem Deutschen stets zur Hülfe bereit sein; jedoch soll man nie vergessen, dafs sie nur Einzelfeinheiten der Erklärung schafft, welche dienend sich dem Hauptzwecke unterordnen müssen. Daraus ergiebt sich die Methode, nach der sie zu behandeln ist. Beim Übersetzen aus dem Deutschen, wo die Gedanken des Textes zurücktreten im Vergleich zu der anstrengenden Aufgabe der Formgebung, darf synonymischen Betrachtungen oft die volle Beleuchtung und Ausführlichkeit einer selbständigen Hauptsache gegeben werden; während der Lektürestunden hingegen mufs der Lehrer kraft der Klarheit, die er selbst gewonnen hat, schnell das Wesentliche des problematischen Begriffes von den Schülern finden lassen können, ohne in abschweifende Erörterungen auszuarten, bei welchen der Gedanke des Schriftstellers aufhört gegenwärtig zu sein. Man mufs dabei Mittelglieder, die garnicht falsch ergänzt werden können, unerwähnt lassen und braucht nicht zu fürchten ungründlich zu sein, wenn man hier nicht mit derselben mühseligen Breite verfährt, mit welcher man einst Paragraphos der Grammatik wohl einstudiert hat. In Bezug auf Synonymik vor allem soll man die Kunst üben, an Bekanntes anzuknüpfen und die Ahnungen des Richtigen auszunutzen, welche sich durch viele Modifikationen hindurch langsam wachsend in den Köpfen der Schüler gebildet haben.

Nicht als etwas Neues gesellt sich die Synonymik in den oberen Klassen zu den übrigen Aufgaben des sprachlichen Unterrichts. Mit Berücksichtigung der Etymologie und der Ableitungsgesetze sollen von unten auf die Vokabeln gelernt sein. Damit sind fruchtbare Anknüpfungspunkte für die Erörterung verwandter Begriffe gewonnen; obgleich die eigentlichen Feinheiten und Schwierigkeiten der Synonymik dann erst anfangen, wenn sie, die Belehrung, welche ihr die Etymologie spenden kann, für unzureichend erachtend, darüber hinaus einer schärferen Ausprägung des Begriffes zustrebt. Aber auch dieser wichtigere Teil der

Aufgabe findet den oben angelangten Schüler nicht unvorbereitet. Aufser seinem durch den Unterrichtsplan festgesetzten Pensum hat jeder Lehrer auch in den untern und mittleren Klassen die Aufgabe, das Sprachgefühl des Schülers zu entwickeln und ihn durch unablässige Übungen mit der Sprache überhaupt vertrauter zu machen. Ja selbst bei geistlosem Unterrichte gewinnt der Schüler durch den blofsen Umgang mit den Autoren Ahnungen von Begriffsunterschieden, welche in Worte zu fassen ihm sehr schwer sein mag, die es aber dem Lehrer der oberen Klassen ermöglichen, auch durch eine kurze und der Interpretation gewissermafsen mit leiserer Stimme sich einfügende Bemerkung ausreichende Klarheit zu erzielen.

Man könnte einwenden, dafs es dann überhaupt bei dem richtigen Gefühl für die synonymischen Unterschiede sein Bewenden haben könne. Bedeutende Schriftsteller allerdings verdanken die treffende Angemessenheit ihrer Ausdrücke weit häufiger der natürlichen und durch vernünftige Kultur weitergebildeten Feinheit ihres Geistes, als ängstlichen Abwägungen. Ohne Zweifel ist der kluge Mensch sich auch im Gebiete der Synonymik des rechten Weges wohlbewufst. Auch darf man auf die Gefahr hinweisen, welche eine ungeschickte Behandlung hier gerade haben würde. Oder kann eine inepta subtilitas im Unterscheiden nicht leicht dem Schüler sein richtiges Gefühl verwirren, ohne ihm dafür ein neues Licht anzuzünden? Es wäre gefährlich, die Synonymik zu einem besonderen und obligatorischen Unterrichtsgegenstande zu machen, weil ihre schwierigeren Fälle auch auf Seiten des Lehrers aufser den philologischen Kenntnissen eine zu grofse Fülle und Feinheit des innern Lebens voraussetzen. Gleichwohl drängt alles in der Entwicklung des menschlichen Geistes dahin, die natürlichen Kräfte mit Bewufstsein üben zu lernen. Wo es sich um physiologische Vorgänge handelt, deren gesetzmäfsige Entwicklung nur durch die Eingriffe des Bewufstseins gestört werden würde, mag alles der subtilen Forschung der Fachwissenschaft überlassen bleiben. Die Erkenntnis der Synonymik aber, wie die der Grammatik und Stilistik, wenn richtig betrieben, stärkt den Instinkt für das Richtige und bewahrt ihn vor korrumpierenden Einflüssen. Zeiten hochgesteigerter Kultur zumal sind Zeiten des schwindenden Instinktes. Die Verluste auf der einen Seite müssen durch Gewinn auf der entgegengesetzten ausgeglichen werden. In dem Mafse also, als die beim Aufbau und Ausbau einer Sprache thätigen Kräfte erlahmen, müssen wir uns und diejenigen, deren Bildung uns obliegt, durch ein ausgebreiteteres Bewufstsein von der Art ihres Waltens vor der drohenden Verwilderung des Sprechens, Schreibens und Denkens zu bewahren suchen.

Es kommt dabei weniger darauf an, dem Schüler einen abfragbaren Besitz synonymischer Kenntnisse zu verschaffen, als ihn

zum Unterscheiden des begrifflich Verwandten und doch nicht Identischen fähig zu machen. Im höheren Grade als von den andern Seiten des Sprachstudiums gilt es von der Synonymik, dafs die Übungen in der einen Sprache auch dem Studium der übrigen zu gute kommen. Wiewohl auch für das Griechische auf der obersten Stufe die Synonymik bei der Interpretation nicht entbehrt werden kann, so hat doch dieser Unterricht bis zuletzt zu viel noch mit dem Elementaren zu thun, als dafs er nicht die Hauptpflege der Synonymik dem Lateinischen abtreten müfste. Auch von einer anderen Seite betrachtet erscheint diese Sprache für derartige Übungen am geeignetsten. Das Lateinische ist hinsichtlich seiner Synonyme weder so reich und so fein, dafs es den Schüler verwirren könnte, noch auch zu arm, um ausreichende Objekte zu bieten. Die mafsvolle Fülle von Synonymen im Lateinischen, welche sich meist auf klar erkennbare Hauptsachen beziehen, macht diese Sprache zu Übungen mit der Jugend hervorragend geschickt. Die modernen Sprachen hingegen sind von einer so verwirrenden Mannigfaltigkeit in der Ausprägung synonymischer Unterschiede, von einer so zerfaserten Feinheit in den Bezeichnungen für das Moralische und Intellektuelle, dafs selbst der Reife und Gebildete bei dem Versuche, das alles zu sondern, seine Kraft oft erlahmen fühlt.

Der erste Einwurf, der sich gegen die Synonymik bietet, ist dieser, dafs sehr viele von den Unterschieden, welche sie lehrt, so geringfügig sind, dafs man sie jenen unendlich kleinen Werten vergleichen kann, welche selbst eine so strenge Wissenschaft, wie die Mathematik ist, ungestraft glaubt vernachlässigen zu können. Dergleichen verschwindend kleine Unterschiede, denen auch von den besten Schriftstellern nicht immer Rechnung getragen wird, finden sich allerdings in allen Sprachen in grofser Anzahl, obgleich keineswegs in so grofser, als der im Nachdenken über Synonyma Ungeübte zu wähnen Neigung hat. Diese Synonyma gehören nun freilich nicht in die Synonymik, als welche, um paradox zu reden, es mit den Nichtsynonymen zu thun hat. Die Synonyme wegzuschaffen, den Schein der Gleichwertigkeit zu zerstören ist ja das Ziel der Synonymik, deshalb hat z. B. auch Lafaye in seinem berühmten Dictionnaire des synonymes de la langue française (S. XI) nicht übel Lust, solches Wörterbuch Dictionnaire anti-synonymique zu taufen. Dem Gymnasium kommt es jedenfalls nicht zu, Nüancen spaltend abzuwägen, welche auch für mustergültige Autoren aufgehört haben welche zu sein. Für die Wissenschaft selbst ist freilich kein Unterschied zu geringfügig; nur soll man sich hüten, nach langem Hinsehen mit ermüdetem Auge Nüancen zu erkennen, wo in Wirklichkeit keine sind. Auch in der obersten Klasse des Gymnasiums haben wir keine Zeit zu langem und zugespitztem Gerede über *restituere* und *reficere*, über *refellere*, *redarguere* und *refutare*, über *pugnare* und *dimicare*, über

obsistere, *resistere* und *reniti*, über *aggredi* und *ingredi*, *accendere* und *incendere*. Werden doch selbst die viel faſsbareren Unterschiede zwischen *invenire* und *reperire*, *quaerere* und *interrogare*, *rogare* und *orare*, *poscere* und *postulare*, *impedire* und *prohibere* u. a. von den Allerbesten durchaus nicht immer beobachtet. Auch fanatische Synonymiker gestehen ein, daſs sogar klassische Autoren nur wenig von einander verschiedene Wörter oft als gleichwertig gebrauchen, ja sich gewöhnen mit unberechtigter Bevorzugung von zwei Ausdrücken den einen auch da zu setzen, wo die Rücksicht auf die Etymologie den andern entschieden angemessener erscheinen läſst.

Daſs es überhaupt keine Synonyma, d. h. verba vere idem significantia gebe, heiſst zu viel behaupten; nur dies kann man zugeben, daſs die Sprache von unbegrenzter Spaltungslust ist und die Tendenz hat, sich der Synonyma durch immer weitergehende Nüancierungen zu entledigen. Der Kreis auch nur annähernd gleichartiger Bezeichnungen, die man ohne sich den Vorwurf unbezeichnender Nachlässigkeit zuzuziehen, verwechseln darf, wird demnach in einer gebildeten Sprache nur ein enger sein. Sehr zahlreiche Nüancen, obwohl sehr fein, brauchen keine Erklärung, weil sie sich aus der dem blöden Auge selbst sichtbaren Etymologie selbst erklären. *Reniti*, *reluctari* und *adversari*, *provocare* und *stimulare*, *praedicare* und *celebrare*, *gloriari* und *iactare* erkennt jeder Schüler ihrem eigentlichen Sinne nach; wie er sich auch oft leicht sagen wird, daſs in dem vorliegenden Falle die Differenzierung des Begriffes bedeutungslos ist, und daſs zum Zwecke besserer Veranschaulichung das Genus hier eben so glücklich durch eine andere, ein anderes Bild erweckende Species bezeichnet werden konnte. Hinsichtlich dieser sehr groſsen Klasse von Synonymen genügt es, frühzeitig den Schüler an das Erkennen und Nachempfinden der Etymologie zu gewöhnen. Wie kann der die volle Anschaulichkeit einer guten Schreibweise fühlen, dem die einzelnen Ausdrücke nichts als Äquivalente entsprechender Ausdrücke in seiner Muttersprache sind? Mit Worten aber demjenigen, der in den Wörtern einer fremden Sprache nicht die Kraft der Wurzeln nachzuempfinden gelernt hat, nachträglich lehrend eine Einsicht in alle diese Nüancen zu verschaffen, ist ebenso umständlich und ebenso zweifelhaft im Erfolge, wie die Beschreibung eines Gemäldes. Über viele Komposita ferner ist es völlig überflüssig, einem Schüler wortreiche und mühselig scharfsinnige Erklärungen zu geben, wenn man ihn frühzeitig gewöhnt hat, die lokale Kraft der Präposition zu erfassen. Über das, was in dieser Hinsicht dem aufmerksamen Sinne sich von selbst bietet, weit hinauszugehen empfiehlt sich nicht und ist gefährlich, weil jede Sprache auch in ihrer klassischen Periode erstarrte Formationen zeigt, welche von niemandem mehr nach ihrem vollen etymologischen und sinnlichen Werte gebraucht werden. Der Zufall hat sie zu unver-

dienter Ehre emporgehoben oder nach vielem übertreibenden Mifsbrauch in unverdiente Unehre herabsinken lassen. Durch subtile Erklärungen kann man hier leicht über das Ziel hinausschiefsen und mehr Verwirrung als Aufklärung schaffen. Wie manches Kompositum hat zu Ciceros Zeit einfach das Simplex verdrängt, so dafs es nicht blofs zu entbehrlichen Spaltungen, sondern sogar zu falschen Resultaten der Erklärung führt, wenn man das volle Recht aller mit *ad* oder *con* oder *in* zusammengesetzten Verben sich einzutreiben bemüht. Es gilt das auch nicht allein von Wörtern. deren Etymologie nicht ganz offen dalag. Die Gewohnheit macht gegen das Augenscheinlichste blind, und der häufige Gebrauch ertötet das sinnliche Leben auch der glücklichsten Ausdrücke. Je weiter ein Volk sich von dem Ursprunge seiner Sprache entfernt hat, um so mehr ist es geneigt, mit dem Wortschatze wie mit konventionellen Zeichen zu verfahren. Gelegentlich also mahnt uns auch in der römischen Sprache eine phraseologische Ungeheuerlichkeit aus der besten Zeit, ihre Fähigkeit, sich Worte zu versinnlichen, nicht zu hoch anzuschlagen und nicht gar zu feine Erklärungen auf diese Voraussetzung zu gründen. Wer z. B. in *aedificare* das *aedes facere* fühlte, konnte nicht sagen *aedificare navem, mundum, domum* etc., was doch alles zu Ciceros Zeit ganz gewöhnlich ist. Lehrt die Etymologie also auch, so zu sagen a priori, den eigentlichen Sinn kennen, auf welchen das Wort ein natürliches Anrecht hat, so bedürfen doch alle diese Erklärungen der nachträglichen Bestätigung aus der Beobachtung des Sprachgebrauchs.

Aufserdem sind auch die der Synonymik feindseligen Kräfte, welche in zweifelhaften Fällen oft der strengen Richtigkeit zum Trotz den Sieg davon tragen, in Anschlag zu bringen. Auch das Ohr verlangt beim Schreiben sein Recht. Strenge Angemessenheit des Ausdrucks mag das oberste Gesetz einer guten Darstellung sein; aber es ist nicht das einzige Gesetz. Zumal die Römer, denen es in ihrer guten Zeit Ernst war mit der Kunstform ihrer Prosa, waren peinlich bemüht, auch den Bedürfnissen eines gebildeten Ohrs zu genügen. Ja, dieses studium quadrandae, formandae ac quasi faciendae orationis, wie wir es aus Ciceros Orator und aus dem dritten Buch de oratore kennen lernen, scheint uns heute zu weit getrieben. Gleichwohl haben wir in diesen Vorschriften über die Elocutio und den Rhythmus nicht unnatürliche Künsteleien zu erblicken, sondern eine systematische Behandlung natürlicher Instinkte, die sich in jedem gut Schreibenden regen. Auch rhythmischer Fall und Wohlklang soll darnach in der Prosa sein. Die nüchterne Klarheit genügt kaum für die einfachsten Gegenstände. Fülle und Mannigfaltigkeit sollen Leben und Farbe in die Darstellung bringen. Oft wird also, und selbst unbewufst, dem Klange zu Liebe ein anderes Wort genommen als das streng angemessene. Ich rede nicht von der ungeschickten

Verlegenheit, die sich offenbar im Ausdruck vergreift und so weit von dem Richtigen Abliegendes setzt, dafs man das Gewollte kaum noch dahinter ahnt, sondern nur von jenem leisen Abbiegen von der strengen Linie des Wahren, welches auch bei den besten Schriftstellern keine Seltenheit ist. Wie plump wäre es nun, in solchen Fällen mit alleiniger Berücksichtigung des Sinnes dem Schüler beweisen zu wollen, weshalb an dieser Stelle *lacrimare* und nicht *flere*, *indagare* und nicht *investigare*, *obsidere* und nicht *oppugnare*, *impedire* und nicht *prohibere*, *vocare* und nicht *dicere* gewählt werden mufste! Es wirkt unangenehm, falls durch kunstvolle Anordnung der Fehler selbst nicht in eine Schönheit umgewandelt wird, dasselbe Wort wiederkehren zu hören, ehe es noch aus dem Ohre verklungen ist. Nur von den logischen Bindewörtern findet man wie von Bedienten, auf welche niemand recht achtet, dieses fortwährende Gehen und Kommen nicht lästig. Der blofsen Abwechselung halber also werden nahe verwandte Wörter, zwischen welchen sich vom etymologischen Standpunkte aus und auch ihrer gewöhnlichen Verwendung nach ein Unterschied erkennen läfst, als Synonyma, d. h. als völlig gleichwertig mit einander oft genug vertauscht. Das Gesetz mit der Freiheit zu versöhnen, ist allerdings auch hier die gröfste Kunst. Wo aber zwei verschiedene Kräfte wirken, kann unmöglich die Bewegung in der strengen Richtung der einen erfolgen, mag diese eine auch noch so vielmal stärkere sein, als die andere. Wer kann also leugnen, dafs haarscharfe Angemessenheit auch für die besten Schriftsteller, wenn sie nicht blofs mitteilen und beweisen, sondern zugleich auch durch ihre Darstellung wirken wollen, kein absolutes Gesetz ist? Dies zugestanden mufs es als Verkehrtheit und kurzsichtige Pedanterie bezeichnet werden, wenn in jedem einzelnen Falle die Interpretation, zumal auf der Schule, in Bezug auf nahe verwandte Wörter die ganze Feinheit des Unterschieds geltend machen will. Zu wie gezwungenen Erklärungen kann das führen, während vielleicht nichts anderes den Ausschlag gegeben hat, als weil eben erst jenes andere Wort gebraucht worden war, oder wegen der besseren Klangwirkung des Gewählten an dieser Stelle!

Die etymologische Erklärung ist demnach von der synonymischen zu unterscheiden, obgleich sie die wissenschaftliche Grundlage der Synonymik ist. Gewifs schon in den mittleren Klassen findet der Lehrer Gelegenheit, seine Schüler auf die genaue Bedeutung von *impedio* aufmerksam zu machen, das von *pes* herkommt und dem griechischen *ἐμποδίζειν* entspricht, im Gegensatz zu *prohibere*, welches von *habere* abzuleiten ist. Beide Verba sind augenscheinlich nicht aus demselben Bilde geboren. Zunächst aber war es für die klare Ausprägung des Gedankens in vielen Fällen unwesentlich, ob dieses oder jenes Bild der Behinderung vor die Phantasie des Lesers gebracht wurde. Allmählich nach vielfältigem Gebrauche wurde man überhaupt gleichgültig gegen

den Unterschied und beobachtete den Stammbegriff nur so weit, dafs man die etwa hinzutretende Präposition, auch dabei übrigens mehr durch das Präfixum als durch den Stamm beeinflufst, vernünftig wählte und sagte: *impedire aliquem in iure suo*, aber *prohibere aliquem ab iniuria*. Das ist dem Schüler verständlich; aber man fördert ihn nicht, sondern hindert ihn am Verstehen, wenn man in den obern Klassen einem falschen Ideal der Genauigkeit nachjagend aus Rücksicht auf den Stamm Wörter fein unterscheidet, die hier und an einer andern Stelle ohne spezifischen Unterschied gleichwertig für das Genus, unter welches sie fallen, gesetzt sind.

Die Synonymik mufs in künstliche, erquälte Subtilitäten ausarten, wenn bei der Erklärung besonderer Stellen nicht diejenigen Wörter, in welchen ihr anfänglich sinnliches Leben erstorben war und deren Stamm nicht mehr gefühlt wurde, von denen unterscheidet, welche mit dem vollen Bewufstsein ihres Ursprungs und nach der ungeschwächten Kraft ihrer sinnlichen Bedeutsamkeit gebraucht werden. Ich sehe ganz davon ab, dafs die Etymologie überhaupt die schwächste Seite der Alten war. Was ein Philologe mit künstlich geschärftem Auge an einem Worte erkennt, darauf kommt es nicht an; sondern es gilt den Temperaturgrad schwindender Lebenswärme zu erkennen, den ein Wort z. B. in der Periode der klassischen römischen Prosa hatte. Enthüllt es, so geprüft, seine Eigenart nicht mit der gewünschten Klarheit, so gilt es, a posteriori d. h. aus der vergleichenden Beobachtung des damaligen Sprachgebrauchs, welcher nach Quintilians Definition die consuetudo bonorum ist, ihm sein Rätsel zu entlocken. Der Stamm eines Wortes besitzt zwar eine wunderbar nachwirkende Kraft und eine Lebenszähigkeit, die oft durch ganze Jahrhunderte affektierter Sprachübung nicht zu ertöten ist; aber man darf in so vielen Fällen nicht mit Sicherheit auf dieses leise und die Wortbedeutung nüancierende Leben desselben rechnen. Wenn eine Litteratur bei ihrer Reife angekommen ist — und dieser Periode gehören doch alle auf der Schule interpretierten Schriftsteller an —, so vollzieht sich der Prozefs des Denkens im Schriftsteller schon viel zu schnell, als dafs er im einzelnen den vielen Elementen der Anschaulichkeit, welche auch ihm beim Hinsehen klar erkennbar in den Stämmen seiner Worte liegen, die gebührende Aufmerksamkeit schenken könnte. Dies ist eine neue Aufforderung, mit Urteil und Geschmack beim Erklären der Synonyma zu verfahren und sich nicht in willkürliche Feinheiten zu verirren, zu denen der alte Autor selbst lächeln würde.

Ist die Sprache auch das höchste Produkt des menschlichen Geistes, so ist sie doch kein Produkt absoluter Vernünftigkeit. Deshalb bedarf es einer gemischten Methode, ihr ihre Geheimnisse zu entreifsen. Man bedenke z. B., wie manches Wort infolge zufälliger Einflüsse, die zu ergründen wir meist garnicht mehr

imstande sind, von seiner ursprünglichen Bahn abspringend einen Seitenweg eingeschlagen hat, von dem es nachher nicht wieder abgewichen ist. So hiefs *emo* in der alten Sprache, wie auch aus zahlreichen Kompositis und abgeleiteten Wörtern ersichtlich ist, nicht „kaufen", sondern „nehmen". Das mag der Schüler erfahren. Dann versteht er *eximere, adimere, eximius, exemplum.* Was *scio* ursprünglich hiefs, mag er aus *plebiscitum* erkennen lernen. So selten auch diese starken Wandlungen der Bedeutung sein mögen, so sind doch die kleineren Wandlungen ihren Graden wie ihrer Zahl nach unbegrenzt. Wie wenig Klarheit würde es schaffen, wenn man z. B. *irritus* von verwandten Worten unterscheidend mit Eigensinn daran festhalten wollte, dafs es als Gegensatz von *ratus* empfunden werden müsse? Wie wenig ist man berechtigt, *ratio* scharf gegen verwandte Begriffe abgrenzend darauf zu bauen, dafs es von *ratus* herkommt! Dafs *virtus* ferner von *vir* herkommt, sahen und fühlten die Alten. Auch ist diese Bezeichnung höchst interessant für die Erkenntnis altrömischer Denkungsart. Wer aber darauf bei der Scheidung von ähnlichen Begriffen viel Gewicht legt, gerät in lauter Irrtümer, weil das Wort sehr bald ohne Rücksicht auf seinen ganz unverkennbaren Ursprung in einem weiteren Sinne gefafst wurde als 'affectio animi constans conveniensque, laudabiles efficiens eos, in quibus est', aus der sämtliche 'honestae voluntates, sententiae, actiones' stammen.

Hätten wir in jedem Worte seinem Begriffe nach eine reine Entfaltung seines Kerns zu erblicken, so wäre die Synonymik nach leichter und sicherer Methode zu lehren. Auch der Schüler würde dann selbst nahe Verwandtschaften mit Schärfe unterscheiden lernen. Die grofsen Schwierigkeiten aber, welche selbst dem Gereiften nach langjährigem Verkehr mit einer Sprache beim genauen Definieren und Sondern erwachsen, beweisen zur Genüge, dafs das Problem ein sehr verwickeltes ist. In dem abgeleiteten Worte lebt oft nur noch ein Teil des Stammes und nicht immer der wesentliche. Ein einflufsreiches Vorbild verführt oft durch gelegentlichen ungenauen Gebrauch, und zumal wenn die Anschauung, die ein Wort hat entstehen lassen, nicht mehr lebendig ist, kann sich leicht eine dem Stammbegriff nicht durchaus entsprechende, ja zuwiderlaufende Bedeutung festsetzen, indem ein zufälliges Moment zur Hauptsache gemacht wird (*pecus, pecunia; penus, penitus, penates, penetrare*). Das bei der Ableitung Hinzutretende verfinstert nicht selten den Kern des ursprünglichen Begriffes (*moneo, monstro, monstrum*). Etwas ursprünglich sehr Naheliegendes wird oft, wenn die Organe für das Verständnis des Moralischen und Intellektuellen sich verfeinern, mit tieferem Sinne gefüllt (*ratus, ratio*; *vir, virtus*; *prudentia* und *invidia* von *videre*). Gleichwohl ist es bei allen diesen Wörtern nicht schwer für den Schüler, die Bedeutung aus dem Ursprunge herzuleiten und zu

erkennen, wie sich der anfängliche Begriff verengert oder erweitert oder verfeinert hat. Man gewöhne ihn beim Vokabellernen auf die Ableitung zu achten. Die Wörter werden ihm dadurch zu Worten. Die Sprache belebt sich ihm so und erzählt ihm tausenderlei von der altrömischen Denk- und Empfindungsart. Aber die eigentliche Schwierigkeit entsteht erst bei der Vergleichung mit andern, demselben Genus angehörigen Begriffen, wenn es gilt die Nüance zu finden, welche sie von einander trennt. Da stellt sich dann oft heraus, dafs die Etymologie nicht ausreicht, weil mit dem schwindenden Bewufstsein des Ursprungs der Gebrauch etwas oft unsagbar Feines, mitunter Fremdartiges hinzugefügt hat. Die reinen Farben der Stämme sind leicht zu erkennen, die gemischten Farben der abgeleiteten Ausdrücke aber analysieren und bezeichnen zu können erfordert viel Scharfsinn und Übung. Ein solches Wort ist z. B. *ineptus*. Das Grobe und so zu sagen Körperliche des Wortes erkennt sich leicht. Aber es genügt nicht zu wissen, dafs es der Gegensatz von *aptus* ist, und dafs *aptus* von dem veralteten *apiscor* stammt, dessen Stamm in *ad-ipiscor* steckt. Man kann auch nicht einräumen, dafs Cicero mit seiner bekannten Definition im zweiten Buche de oratore die Feinheit des Begriffes genau trifft: 'qui aut tempus quid postulet non videt, aut plura loquitur, aut se ostentat, aut eorum, quibuscum est, vel dignitatis, vel commodi rationem non habet, aut denique in aliquo genere aut inconcinnus aut multus est, is ineptus dicitur'. Um den Begriff zu erschöpfen mufs man auch den Grad und die Art des Mifsfallens bezeichnen, das solches Gebahren auf andere macht, vielleicht auch den Kreis von Objekten bestimmen, an welchen sich diese Untugend zeigt. Geht der *ineptus* über den Punkt, bis zu welchem er nur ein mit Spott gemischtes Misfallen erregt, hinaus 'eorum, quibuscum est, dignitatis rationem non habendo', so wird er „unverschämt". und geht er über eine bescheidene Grenze hinaus 'eorum, quibuscum est, commodi rationem non habendo', so wird er „rücksichtslos" und erweckt ein ungemischtes, starkes Mifsfallen, kränkt und verletzt, was alles nicht Sache des *ineptus* ist.

Nahe verwandt dem *ineptus* ist der *insulsus* und *absurdus*. Beiden Wörtern gemeinsam ist, dafs das Sinnliche im ersten Worte des Geschmackes (*sal*), im zweiten des Gehörs (*surdus*) im abgeleiteten Worte auf sein entsprechendes Geistiges übertragen ist. *Insulsus* ist demnach einer, dem das Salz des Geistes fehlt; *absurdus* aber ist der, dessen Worte und Gedanken einen Mifsklang geben zur Stimme der Vernunft. Der blofsen Etymologie nach fallen der *absurdus* und *insulsus* unter das Genus des *ineptus*, welches Wort auch häufig genug ohne jenen feinen spezifischen Unterschied als Genus im Sinne des *non aptum* gebraucht wird. Vergleicht man aber den *ineptus* in jenem ausgeprägten besonderen Sinne mit diesen beiden Synonymen, so gelangt man

zu Resultaten, die weit über den bescheidenen Ertrag, den eine blofs etymologische Betrachtung ergeben würde, hinausgehen. Betrachtet ein mit dem lateinischen Sprachgebrauch Vertrauter das aus tausend Eindrücken der Lektüre in seinem Geiste entstandene Bild des *ineptus*, so findet er, dafs der *ineptus* selbst dann, wenn er *ineptus* ist, recht geistreich (*acutus*) sein kann. Hoc vitio, sagt ja Cicero, cumulata est eruditissima illa Graecorum natio. Und diese Griechen waren nicht blofs gelehrt, sondern auch *acuti*, häufiger freilich *acutuli*. Der *insulsus* aber ist stets, wenn er *insulsus* ist, der Gegensatz des *acutus*, und in noch schärferem Gegensatze zu diesem steht der *absurdus*. Fragt man nun weiter, weshalb *absurdus* noch stärker ist als *insulsus*, so ergiebt sich dieser Grund, weil *insulsus* nur die Negation von der feinen Blüte des Geistes, dem positiv Geistreichen ist, während *absurdus* die Negation der Vernunft selbst ist.

Nicht blofs in einer rhetorischen Sprache, wie die lateinische ist, häufen die Schriftsteller zum Zwecke einer stärkeren Wirkung gleichbedeutende Ausdrücke. An solchen Stellen soll man von feineren Abwägungen der Synonyma absehen, weil man immer Gefahr läuft, etwas Fremdartiges in die Stelle hineinzuinterpretieren. Nur auf den leicht erkennbaren Hauptkern kommt es bei solchen Anhäufungen an. Weniger durch die Besonderheiten des einzelnen Begriffes, als durch das ihnen allen Gemeinsame hat der Schriftsteller dann wirken wollen. Falls der Rhythmus nicht zu augenscheinlich dadurch zerstört wird, wird das als stärker gefühlte Wort an zweiter und dritter Stelle stehen. Das Ganze aber will den Leser überwältigen, nicht mit Hülfe scharf gesonderter Begriffe belehren und überzeugen. So ruft Cicero aus: nobiscum versari diutius non potes: non feram, non patiar, non sinam. Wer solche Stellen durch gründliche Erörterungen über *ferre*, *pati*, *sinere* in ein helleres Licht zu setzen sich bemüht, der ahnt nicht, was Beredsamkeit ist und huldigt einer inepta subtilitas.

Der eigentümlich feine Sinn, den die Römer in das Wort *ineptus* gelegt haben, giebt noch zu anderen Erwägungen Anlafs, welche von einer charakteristischen Seite aus zeigen, wie wenig oft durch die leicht mitteilbaren etymologischen Erklärungen den Ansprüchen der Synonymik genügt wird. Wie es nämlich zu den Geheimnissen der Kunst, in Poesie und Prosa, gehört, durch Andeutungen zu wirken und dem Geiste wie der Phantasie etwas zum Ausführen übrig zu lassen, so schreit auch das einzelne Wort nicht alles, was es in sich hat, mit banaler Deutlichkeit heraus. Es sind plumpe Euphemismen, wenn die Griechen das Meer, dessen Stürme sie vor allem fürchteten, das gastliche nennen, wenn sie die rächenden Göttinnen die wohlwollenden nennen, wenn die Römer die Seelen der Abgeschiedenen, um sie sich günstig zu stimmen, mit dem Namen der Guten (*manes*) auszeichneten. An Milderungen aber, die Euphemismen ähnlich sind und die man

mit fremdländischem Ausdruck als diskrete Bezeichnungen häfslicher, schimpflicher, unangenehm wirkender Dinge, Eigenschaften und Verhältnisse kennzeichnen kann, fehlt es in keiner Sprache. Die Etymologie bringt uns zunächst nur auf den richtigen Weg. „So lange ich mir über die Abstammung nicht eine haltbare Ansicht gebildet habe“, sagt deshalb Döderlein[1]), „und so lange ich den Begriff eines derivierten Wortes nur aus den vorhandenen Stellen abstrahieren mufs, ohne ihn aus einer etymologisch nachweisbaren Grundbedeutung ableiten zu können, kann ich mich eines unheimlichen Gefühls nicht erwehren, dafs ich in die Luft oder höchstens auf Sand baue.“ Dem Philologen ziemt es, vom Ursprung des Wortes, wenn solcher erkennbar ist, anzufangen. Unsere Worterklärungen und synonymischen Unterscheidungen auf der Schule aber beziehen sich auf den Sprachgebrauch der klassischen Litteraturperiode. Bei einem solchen Punkte seiner Entwicklung angekommen hat das Volk, seinem eigenen Instinkte gehorchend und unter der Führerschaft seiner grofsen Schriftsteller, tausend Feinheiten in das Material seiner Sprache hineingearbeitet und sowohl in den Ableitungen, welche schon der alten Sprache geläufig sind, als in Neubildungen Nüancen des Stammbegriffes geschaffen, von welcher die Einfachheit der vorklassischen, um nicht zu sagen der vorhistorischen Zeit sich nichts träumen liefs. Von wie rührender Zurückhaltung ist das Wort *ineptus* zur Bezeichnung eines taktlosen Menschen, der durch unzeitiges Reden oder sonst durch aufdringliches, die Situation verkennendes Gebahren lästig und lächerlich wird. Eine wie besondere und von den Verhältnissen eines primitiven Volkes weit abliegende Unterart des Unpassenden ist hier in das Wort gelegt worden! Nur ein zur Urbanität entwickeltes Volk konnte eine solche, halb euphemistisch, halb ironisch abgeschwächte Bezeichnung einer unangenehmen Eigenschaft schaffen und verstehen. Von der Mehrzahl der Bezeichnungen für das Moralische und Intellektuelle — und diese bilden das Hauptthema der Synonymik — darf man behaupten, dafs das notdürftige, aber zuverlässige Material, welches die Etymologie für die Unterscheidung von verwandten Begriffen bietet, aus dem Sprachgebrauche der klassischen Periode erst eine volle und alle Seiten der Begriffe aufhellende Beleuchtung erhält. Man denke an *iners* von *ars*, an *elegans* von *legere*, an *subtilis* von *tela*, man denke an *humanitas* und *urbanitas* und tausend andere geläufige Wörter, welche zu einer so feinen Ausprägung gelangt sind, dafs sie neben dem begrifflichen Inhalt ihres Stammwortes erscheinen wie fertige Statuen neben einem unbearbeiteten Marmorblock!

Philologisch noch wissenschaftlicher wird die Synonymik, wenn sie sich nicht an den Stämmen der behandelten Sprache

---

[1]) Döderlein, Lateinische Synonyme und Etymologieen I S. VII.

genügen läfst, sondern sprachvergleichend verfährt. Wer wie Döderlein von der Ansicht ausgeht, dafs die ganze Lehre von der Wortbildung nur eine Fortsetzung der Deklinationslehre ist, dafs man zu dem Stammbegriff nur das bestimmte, durch die Ableitungssilbe regelmäfsig ausgedrückte Verhältnis hinzuzufügen braucht, um den genauen Wert eines Wortes zu haben, wer also von der durchgreifenden Verfeinerung, welche das gesamte Sprachmaterial von den historischen Anfängen eines Volkes bis zu seiner klassischen Litteraturperiode erfährt, im Prinzip zu abstrahieren geneigt ist, den mufs es, um verwandte Begriffe ganz wissenschaftlich unterscheiden zu können, immer weiter zurücktreiben bis zu den Ursprüngen der Sprache. Das hat Döderlein an sich wider Willen erfahren. Im Vorwort zum ersten Bande seiner Synonymik betrachtet er die wortforschende, den einfachen Stamm innerhalb derselben Sprache suchende Etymologie und die sprachvergleichende als zwei Instanzen, von denen die höhere, die Sprachvergleichung, erst angegangen werden solle, wenn die niedere, die Wortforschung, einen ungenügenden Spruch gethan oder sich für inkompetent erklärt habe. Zwölf Jahre später in der Vorrede zum letzten Bande erklärt er, seine Ansicht geändert zu haben. Die Vergleichung verwandter Sprachen solle nicht blofs „als Begleiterin nebenhergehen, sondern als Aufseherin oder wenigstens als kontrollierende Behörde mit ihr im engsten Geschäftsnexus stehen.“ In dem Mafse, als die sprachvergleichende Wissenschaft zunimmt, mufs es klar werden, wie wenig die Etymologie für sich allein imstande ist, den hohen Ansprüchen der Synonymik zu genügen. Je weiter es der Wissenschaft gelingt, die Wurzeln zu reduzieren, um so unbestimmter wird das Material, woraus die Synonymik allein erklären soll. Wer sieht nicht, dafs die Willkür und Phantasterei, die man jetzt vermeiden will, indem man die Synonymik streng an die Etymologie verweist, dann erst recht einreifsen wird?

Das Erkennen der Stämme ist auch für den Schüler eine heilsame Übung. Jedoch ist Mafs hierin zu beobachten, weil es nicht als die Aufgabe der Gymnasien betrachtet werden darf, den spezifisch philologischen Teil des Unterrichts noch durch einen neuen Zweig der Sprachwissenschaft zu verstärken. Es ist ein Irrtum zu glauben, Synonymik sei, wenn sie wirklich zur Wissenschaft sich erhebe, eine Wissenschaft der Formen. Sie hat es vielmehr mit dem Gehalte der Formen zu thun, obgleich ihr die Kenntnis der Stämme und Ableitungsgesetze ihre schwere Aufgabe erleichtert. Auf dem Gymnasium fällt es ihr zu, den geistigsten Teil des Sprachschatzes der klassischen Periode vergleichend zu beleuchten und die natürliche Unvollkommenheit des Lexikons zu ergänzen. Von dem p h i l o l o g i s c h e n Teile der Synonymik, welche besteht in dem Aufhellen der Stammbedeutung, geht die Schule nur dasjenige an, was sich ohne gelehrte Hypothesen mit

Sicherheit erkennen läfst; wichtiger für die Schule, wie auch für die höheren Aufgaben dieser Wissenschaft selbst, ist der philosophische Teil der Synonymik, als welcher es zu thun hat mit der scharfen Umgrenzung von Bedeutungen, die dem Boden des Stammes entsprossen, sich unter zahlreichen, zum Teil zufälligen und nicht mehr erkennbaren Einflüssen gebildet und von andern verwandten Begriffen gesondert haben. Auch von einer historischen Aufgabe der Synonymik könnte man reden. Diese würde die sich wandelnde Bedeutung verwandter Wörter durch verschiedene Perioden zu verfolgen haben. Die Synonymik nun als philosophische Erklärung des genauen Wortinhaltes ist für jede geistige Arbeit so unentbehrlich, dafs man behaupten darf, sie habe von je bei jedem gründlichen Unterricht eine grofse Rolle gespielt, selbst wenn ihr Name nicht ausgesprochen wurde. Alte und neue Philosophen haben sie begeistert gelobt, lange bevor die Etymologie, der die Philologen sie jetzt ganz unterordnen möchten, mit wissenschaftlicher Methode betrieben wurde. Der Aufzählung würde kein Ende sein, wollte man alle grofsen Schriftsteller anführen, welche gelegentlich mit Nachdruck auf ihre hohe Bedeutung hingewiesen haben. Wie könnte, was so einstimmig von den vornehmsten Geistern gepriesen wird, für die Zwecke des höheren Unterrichts bedeutungslos sein?

In welcher Sprache man auch schreiben mag, höher als Schwung und Darstellung steht die Angemessenheit des Ausdrucks. Nur mit dieser im Bunde gefallen die rednerischen Figuren dem gebildeten Sinne. Durch sie erst wird die Rede zu dem, was sie sein soll, nämlich zu etwas im sinnlichen Laute wiedertönendem Innerlichen. Blofs blinkende Reden gefallen wohl Kindern und Unmündigen; aber nie hat ein Schriftsteller, Dichter oder Philosoph eine nachhaltige Wirkung ausgeübt, wenn ihm nicht auch das wirklich rechte Wort zu Gebote stand. So sehen wir auch im täglichen Leben einen kurzen glücklichen Ausdruck oft siegreich durchdringen, während lange, wohlklingende Reden, denen aber jene höhere, sprechende Deutlichkeit im einzelnen fehlte, mit dem letzten Laute aus der Erinnerung aller wie weggeblasen sind. Wo diese so naheliegende, scheinbar so selbstverständliche Eigenschaft in hohem Grade und anhaltend vorhanden ist, verzichtet man gern auf alles übrige. Was verschaffte dem Lysias so vieler Bewunderung? Dieses *πρέπον* seiner Ausdrucksweise, dessentwegen Dionysios seine Kunstlosigkeit als die höchste Kunst bezeichnete, dieser *inaffectatus color*, den Quintilian an ihm rühmt, diese seine *subtilis oratio*, von der Cicero sagt, dafs sie auch *incompta delectat*.

Freilich liegt es nicht im Plane unseres höheren Unterrichts, unsere Schüler zu mustergültigen Schriftstellern zu bilden; aber wir bilden sie doch, wie uns selbst, im Hinblick auf die Ideale moralischer und intellektueller Reife. Die Gründe, die uns bewegen, das Studium der Sprache zum Mittelpunkte unseres Unter-

richts zu machen, lassen sich alle auch zu Gunsten der Synonymik geltend machen. Von der untersten Stufe an üben wir im Unterscheiden. Womit können wir unseren Unterricht besser abschliefsen, als wenn wir mit den in langer Übung verfeinerten Organen die feinen Unterschiede synonymischer Verwandtschaft erfassen lehren? Ich rede jetzt nur von dem formalen Gewinn eines solchen Unterrichtens, obgleich es in WirklichKeit nicht möglich ist, diesen von der materiellen Bereicherung, welche daraus dem jugendlichen Geiste erwächst, zu sondern. Jene höchste Eigenschaft der Elocutio, die Proprietät, war nach dem klassischen Sprachgebrauche der Römer fast gleichbedeutend mit *elegantia*, indem diese nicht den Gegensatz bildete zur schmucklosen, einfachen Rede, sondern vielmehr zur unbezeichnenden Rede des gewöhnlich Sprechenden wie des gewöhnlich Schreibenden. Wie soll man diese bescheidene und doch so hohe Eigenschaft, welche das letzte geklärte Resultat andauernder Bemühungen um intellektuelle Veredlung ist, ohne die Unterscheidung nahe liegender Ähnlichkeiten erreichen? Wer aus einer Vielheit sich darbietender Wörter mit sicherem Instinkte oder mit sicherer Wahl das der vorschwebenden Sache gemäfseste zu erfassen versteht, der redet treffend, angemessen, überzeugungskräftig. In solcher Formulierung findet der Gedanke eine finale Beruhigung. Hierin erkennen alle, die selbst nach Reife mit Ehrlichkeit streben, die höchste Reife. So erst scheint sich der Geist des Gedankens wirklich bemächtigt zu haben. Aus Büchern, die so geschrieben sind, atmet ein gesunder Duft entgegen. Mag der Gegenstand, den sie behandeln, auch noch so geringfügig sein, was diese feine Richtigkeit des Ausdrucks zeigt, das erfreut, erbaut, belehrt die Besten und wird früher oder später dem Kanon des Klassischen d. h. *τῶν ἐν πάσῃ παιδείᾳ διαλαμψάντων* eingereiht.

Wir können allerdings selbst mit den besten unserer Schüler ein so hohes Ziel nicht erreichen. Aber *prima sequentem honestum est in secundis tertiisque consistere.* Sodann ist die Proprietät nicht eine der grammatischen Korrektheit genau entsprechende Eigenschaft, die man entweder hat oder nicht hat. Sie hat viele Grade, und im Grunde bleibt die Sprache, selbst wenn sie mit gröfster Meisterschaft gehandhabt wird, doch immer noch ein unvollkommenes Ausdrucksmittel, welches ohne die Ergänzungen aus der verwandten Natur des Hörenden und Lesenden keine volle Wirkung hervorbringen würde. Angenommen also, die anderen Ziele unseres Unterrichts liefsen sich in der Regel durchaus erreichen, strenge Angemessenheit als Eigenschaft *κατ' ἐξοχήν* des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks ist etwas, dem man sich in unendlichem Prozesse der Annäherung entgegenbewegen, das man aber nicht erreichen kann. Wollten wir aber anderseits selbst auf alle Erwägungen über Synonyme, weil sie zu fein wären für die Schule, verzichten: wir könnten es nicht. Der Wahl des angemessenen Ausdrucks gilt ja doch stets ein grofser Teil unseres Zauderns und

Zögerns beim Sprechen und Schreiben, der Wahl des angemessenen Ausdrucks gilt ein grofser Teil der Verbesserungen, durch welche wir stündlich unsere Schüler zum Richtigen zu bilden versuchen. Ob wir also Synonymik treiben wollen, liegt garnicht in unserer Macht: alles treibt uns beim Unterrichten in diese Bahn. Nur dies fragt sich, bis zu welchem Grade von Bewufstsein wir die Unterschiede verwandter Wörter unseren Schülern bringen sollen.

Noch viel weniger ist zu begreifen, wie eine einigermafsen eindringliche Interpretation die Synonymik entbehren will. Auch der beste Schüler bewältigt bei seiner Vorbereitung nur die Hauptsachen. Den genauen Sinn des Gelesenen soll ihm die Erklärung in der Klasse erschliefsen. Dies geschieht teils dadurch, dafs man das einzelne Stück im Lichte seines Zusammenhangs zeigt, teils indem man die Einzelheiten des Ausdrucks ergiebig macht. Bei seiner geringen Vertrautheit mit der fremden Sprache erfafst der Schüler von vielem Besondern nur das höhere Genus auf. Damit bleibt er in zu weiter Entfernung von der eigentlichen Meinung des Autors stehen. Ihm das Spezielle gut gewählter Ausdrücke erklären heifst ihn näher heranführen, heifst ihm die Sprache des Schriftstellers eindringlicher machen. Von ganz besonderer Wichtigkeit aber erscheint es, im Schüler die Fähigkeit zu erwecken, Synonyme zu unterscheiden, wenn man bedenkt, wie selten sich nur die Begriffssphären entsprechender Wörter in den alten und neuen Sprachen decken. Hierauf beruht das Unzureichende alles Übersetzens namentlich aus dem Griechischen und Lateinischen. Nur zum Teil sind die deutschen Wörter wirkliche Äquivalente der griechischen und lateinischen, denen sie im Lexikon an die Seite gesetzt werden, besonders läfst sich fast alles, was das Geistige und Sittliche angeht, im Deutschen nur durch Synonyma wiedergeben. Wie plump wäre ein Unterricht, der von allen den feineren und gröberen Unterschieden dieser Synonymik absähe, der die Schüler in dem Glauben liefse, dafs sie gut übersetzend wirklich etwas dem Sinne des alten Autors durchaus Adäquates böten! Wie wenig decken sich *virtus*, *fides*, *pietas* mit dem, was ihnen im Deutschen entspricht! In Ermangelung eines durchaus angemessenen Ausdrucks greift man zu dem ähnlichen im Deutschen. Rüttelt man die Schüler aber nicht immer wieder auf, gestattet man, dafs sie sich in dem bequemen Glauben festsetzen, sie hätten übersetzend in der Muttersprache treu die Gedanken eines alten Autors wiedergegeben, so wird das Übersetzen wirklich, wie Moritz Haupt zu sagen pflegte, der Tod des Verständnisses. Ist denn *humanitas* genau „Menschlichkeit“, ist es auch nur immer „Humanität“, oder entspricht es genau dem, was wir Bildung nennen? Steht es mit *urbanitas*, *subtilitas*, *elegantia*, *clementia*, *modestia*, *comitas* nicht ähnlich? Läfst sich auch nur *urbs* und *civitas* im Deutschen wirklich wiedergeben? Der Übersetzende darf das Gefühl

unausgedrückter Reste und verschobener Begriffssphären nicht los werden, sonst wäre es ihm besser, er übte sich blofs im Lesen und Verstehen und verzichtete auf alles Übersetzen.

Aber auch abgesehen von dem besonderen Sinne einzelner Stellen ist die Synonymik von höchster Bedeutung für das Erfassen des Altertums überhaupt. Die Unterschiede, welche die alten Ausdrücke für geistige und sittliche Verhältnisse von den unsrigen trennen, betreffen die wichtigsten Punkte der antiken Sittlichkeit und werfen, wenn richtig erfafst, oft ein überraschendes Licht auf die Denkweise der Alten, sowie auf ihre Auffassung des gesamten Lebens. Wie sie über die Natur, die Eigenschaften und Leidenschaften, die Ziele und Pflichten des Menschen dachten, haben sie ihrer Sprache, wie jedes Volk, eingebildet. Das ewig Bedeutsame und Wichtigste am Altertum läfst sich auf dem Wege synonymischer Betrachtung am bequemsten erreichen. Damit tritt der altsprachliche Unterricht aus dem Kreise des Philologischen heraus und wird psychologisch und kulturhistorisch.

Ebenso lassen sich natürlich auch aus den Sprachen der modernen Kulturvölker und aus der Muttersprache selbst durch das Vertiefen in die Unterschiede sinnverwandter Wörter Schätze der edelsten Weisheit heben. Für wen dieses Gebiet der Erkenntnis verschlossen ist, der gehört zur plebs, er sei auch wer er sei. Lafaye bezeichnet im achten Kapitel seiner langen einleitenden Abhandlung den Synonymiker als den treuen und objektiven Deuter des gesunden Menschenverstandes (interprète fidèle et désintéressé du sens commun). Diesen gesunden Menschenverstand nennt er dann den grofsen Meister in Sachen des Eklekticismus. Die Erleuchtungen der Philosophen verstehe er auszunutzen, ohne deren Voreingenommenheiten zu teilen. Ausführlich und klar erläutert er das an amour-propre und amour de soi. Gleichwohl scheint er mir die edle Philosophie der Sprache nicht ganz richtig aus dieser Hauptquelle herzuleiten. Wenigstens müfste man das Wort Philosophie in einem von dem heute herrschenden wesentlich verschiedenen Sinne nehmen. In der eigentlichen Sprache, zu der ich die wissenschaftlichen Termini nicht rechne, befindet sich, zumal was die modernen Sprachen betrifft, nur ein geringes Quantum schulphilosophischer Weisheit, welches sich durchsickernd von den Einseitigkeiten seiner Anfänge gereinigt hätte. Fafst man den Begriff aber weiter und rechnet alle Führer geistiger Bewegungen, alle Lehrer der Menschheit, vor allem alle grofsen Schriftsteller und Dichter zu den Philosophen, so stimmt man jener Meinung schon unbedenklicher bei. Aber auch so ist das Geheimnis noch nicht gelöst. Auch von denen, welche nie geschrieben haben, werden viele ohne Zweifel viele Beiträge zur Weisheit der Sprache geliefert haben. Denn die Sprache ist über die Vorurteile der Menschen erhaben. Sie nimmt das Richtige und glücklich Ausgeprägte, wo sie es findet. Der Klang eines be-

rühmten Namens allein besticht sie nicht. Sind es also auch nicht die Philosophen, auch nicht einmal die grofsen Schriftsteller und Dichter, durch deren Ertrag die Sprache sich bereichert und verfeinert, so sind es doch jedenfalls die hervorragenden Individuen, die „einen noch schwebenden, unbestimmten Gedankeninhalt[1])“, der vorher unsagbar war, zu sagen wufsten. Am nächsten, glaube ich, kommt man der Wahrheit, wenn man sich das Treffende, Ausgeprägte und Objektive sprachlicher Bezeichnungen nach der Analogie des Volksepos erklärt. Auch die Sprache entspringt aus den Anschauungen des gesamten Volkes, und die Namengeber sind wie die ersten Dichter jeder Sage „nur zufällige Organe der Gesamtheit.“[2]) Geblieben ist dann aber nur, was in der Volksseele gleichsam einen Widerhall erweckte. Deshalb ist seit Herder oft behauptet worden, dafs man aus der Sprache eines Volkes die Höhe seiner sittlichen und geistigen Bildung erkennen könne. Die Sprache des gewöhnlichen Lebens verwendet freilich nur einen Teil der angesammelten Schätze. Der ganze bedeutsame Reichtum derselben offenbart sich uns nur in den Werken der grofsen und der Nation gemäfsen Schriftsteller, freilich nie in voller Reinheit bei einem, und stets durch individuelle Zuthaten etwas getrübt. Weniger zahlreich sind solche Trübungen bei den klassischen Schriftstellern der Alten, als bei den Meistern der modernen Litteratur, und weniger zahlreich sind sie in der gesamten klassischen französischen Prosa als selbst bei den allerbesten deutschen Schriftstellern. Synonyma der alten Sprachen kann man demnach immer in dem festen Vertrauen prüfen, dafs scharfes Nachdenken zu einem reinen und klaren Resultat führen werde.

Was die Praxis der Schule betrifft, so reicht die Zeit, welche wir der Synonymik als einem Elemente der Interpretation widmen können, nicht aus, den Schüler dahin zu bringen, dafs er in unanfechtbaren Definitionen verwandte Begriffe scheiden kann. Wären diese Definitionen übrigens auswendig gelernte, so würden sie keinen grofsen Wert haben; in der Schnelligkeit des Augenblicks aber, gefragt, von innen heraus das Gewufste Form gewinnen zu lassen wird auch den guten Schülern schon so schwer hinsichtlich der gewöhnlichen Objekte des Unterrichts, dafs man für die Feinheiten der Synonymik erst recht keine tadellos präzise Definitionen erwarten darf. Viel wichtiger als das Sagenkönnen ist auch hier das Findenkönnen. Ein Lehrer übrigens, der selbst sich im Auseinanderhalten des Ähnlichen geübt hat, wird ohne lange Digressionen und ohne viel zerstreuenden Lärm von der Sache zu machen, die Rechte der Synonymik einzutreiben ver-

[1]) Encyklopädie des ges. Erziehungs- u. Unterrichtswesens von K. A. Schmid. XI 718. Lazarus, Sprache.

[2]) Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik. S. 58.

stehen. Die erspriefslichste Präparation aber für ihn ist diese, wenn er durch kein Dazwischenreden Überflüssiges Anmerkender gestört sich in die Worte des Autors vertieft und verliert, alles Einzelne fein erwägend, auf alle Nüancen aufmerksam und zum Schlufs das Ganze überschauend. Aus solchen Präparationen heraus wird er bald glücklichere und treffendere Erklärungen für die synonynischen Unterschiede an richtiger Stelle zu treffen wissen, als wenn er sich aus einem Haufen herumgelagerter Bücher auf synonymische Anmerkungen präpariert. Man gewöhne sich die Fähigkeit, das Ähnliche und doch nicht Gleiche zu unterscheiden als Vorbedingung alles klaren Denkens, alles klaren Sprechens, alles klaren Schreibens, alles scharfen Erfassens fremder Gedanken zu betrachten, und man wird ihr auf der Schule ihr volles Recht zu teil werden lassen, ohne durch übermethodische Unmethode ihren Segen den Schülern in Unsegen zu verkehren.

Berlin. O. Weifsenfels.

Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademieen, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens.

Thesen.

1. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten hat sich zwar im Vergleich zu früheren Decennien merklich gehoben, steht aber im allgemeinen, wie die Leistungen der Elementarschule schlagend beweisen, noch immer weit hinter dem zurück, was mit verhältnismäfsig einfachen Mitteln erreichbar wäre.

2. Die Anforderungen der höheren Lehranstalten an die Arbeitskraft des Schülers gewähren auch nach der höchst dankenswerten und eine künftige Reform unseres gesamten höheren Schulwesens auf dem richtigen Wege anbahnenden[1]) preufsischen Lehrpläne-Revision vom 31. März d. J. selbst gut beanlagten Schülern in der Regel nicht den ausreichenden Spielraum zur Kräftigung des Körpers und zu individueller geistiger Entwickelung. Bei Schülern von mittlerer aber noch genügender Begabung führen sie vielfach zu einer die leibliche und geistige Gesundheit aufs schwerste schädigenden Überbürdung.

3. Zur Beseitigung dieser ernsten Übelstände und zu erfolgreicher, über das genügende Mafs arbeitsfreier Zeit bei den

[1]) Freilich mufs ich bekennen, dafs ich es für richtiger hielte, wenn der aus guten Gründen mit einer reicheren Stundenzahl bedachte Anfang des Französischen in die Quarta anstatt in die Quinta gelegt worden wäre. Auch das Realgymnasium würde dabei in Bezug auf die durch den fremdsprachlichen Unterricht zu erzielende Schulung des Geistes nur gewonnen haben.

Schülern disponierender Durchführung der hochbedeutsamen, auf die leibliche und geistige Ertüchtigung der Jugend hinzielenden Ministerial-Verfügung vom 27. Oktober d. J. giebt es keinen geeigneteren Weg als eine Steigerung der pädagogischen Befähigung der Lehrer und eine dadurch ermöglichte bessere Ausnutzung der Unterrichtsstunden. Zu diesem Zwecke werden die folgenden Vorschläge der Erwägung der Berufsgenossen empfohlen.

4. Die Prüfung für das höhere Lehramt zerfällt in eine fachwissenschaftliche und eine frühestens anderthalb Jahre später zum Abschlufs gelangende pädagogische.

5. Die fachwissenschaftliche Prüfung bezieht sich auf die Kenntnis des zu lehrenden Objekts, die pädagogische auf die Kunst der Behandlung des lernenden Subjekts.

6. Eine solche schon wiederholt und zuletzt namentlich von Schrader[1]) angeratene Teilung der Prüfung ist besonders deshalb ein dringendes Bedürfnis, weil nur so der unter jüngeren Lehrern vielfach verbreiteten und durch die bestehenden Einrichtungen nahe gelegten, halb unbewufsten aber doch die gesamte Berufsthätigkeit innerlich und äufserlich lähmenden Anschauung begegnet werden kann, als ob mit dem Erwerb der durch das Prüfungs-Zeugnis zugesprochenen facultas docendi nicht blofs die fachwissenschaftliche, sondern überhaupt schon die erforderliche Lehrbefähigung erlangt sei, und als ob es wissenschaftlich gebildeten Männern eigentlich nicht recht anstehe, mit den scheinbar geringfügigen, thatsächlich aber in die letzten und höchsten Probleme des Menschengeschlechts hineinreichenden Fragen des Schullebens sich ernstlich zu beschäftigen.

7. Nach dem aufgestellten Teilungsprinzip gehört die Prüfung über die Theorie und die Geschichte der Pädagogik sowie über die beiden grundlegenden Wissenschaften, welche sich auf das Wesen des zu unterrichtenden und zu erziehenden Menschen beziehen, die Psychologie und die Ethik, nicht in das erste, sondern in das zweite Examen. Nur durch eine solche Verlegung ist eine das Interesse des Schulamts-Aspiranten anregende, von Erfahrungen und konkreten Vorstellungen ausgehende induktive Behandlung dieser Wissenschaften möglich. Auch aus diesem Grunde also erscheint die empfohlene Teilung der Prüfung geboten.

8. Dagegen gehört zum fachwissenschaftlichen Examen auch eine Prüfung 1) in dem centralen Fache der universitas litterarum, der Philosophie, und 2) in denjenigen dem Hauptfache benachbarten Disziplinen, ohne welche eine allseitige geistige Erfassung

---

[1]) Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Berlin 1879 (zweite Auflage 1881). S. 120ff.



des ersteren unmöglich ist, z. B. bei der klassischen Philologie in der alten Geschichte und in der Geschichte der alten Philosophie, bei den Naturwissenschaften in der Mathematik u. s. w.

9. „Aufzugeben ist die Prüfung über die sogenannte „allgemeine Bildung", insofern sie nur die schwächere Wiederholung der Maturitätsprüfung ist." (Antrag von Bonitz in der Ministerial-Konferenz vom Oktober 1873, Protok. S. 175). Dagegen ist in anderer, freierer Weise so viel als möglich auf eine Förderung dieser Bildung bei den künftigen Lehrern höherer Schulen hinzuwirken. (Anregende allgemeine Universitäts-Vorlesungen innerhalb der einzelnen Fakultäten, Stipendien zur Erleichterung des Besuches von guten Theatern und Kunstgallerieen, wissenschaftliche Vereinigungen in den Lehrerkollegien u. s. w.)

10. Die pädagogische Prüfung ist, weil auf eine Kunst bezüglich, teils eine praktische, teils eine wissenschaftliche. Die praktische erstreckt sich, da sie ein Können erproben soll, über den ganzen anderthalbjährigen Zeitraum, die wissenschaftliche wird, von kleineren Übungsarbeiten abgesehen, in einem Schlufs-Examen nach Ablauf des Probejahrs abgehalten.

11. „Die Kunst läfst sich nur dem Meister im Atelier absehen." Mit Recht wird daher als erste Aufgabe der angehenden Lehrer das Hospitieren in den Unterrichtsstunden hingestellt. Allein ohne Zweifel ist der Wert eines methodisch geordneten Hospitierens bisher noch nicht zur vollen Geltung gekommen, weil man es in der Regel unterläfst dabei durch periodisch eingeschaltete Probelektionen sowohl den Beobachtungssinn der Kandidaten in zunehmendem Mafse anzuregen und zu schärfen als auch unter der wichtigen Mithülfe einer nicht vereinzelt, sondern ausnahmslos an die Lektionen des Anfängers sich anschliefsenden Kritik eines sachkundigen Meisters das praktische Lehrgeschick desselben zu üben und ihn mit nicht ermüdender Beharrlichkeit zu den in der Didaxis so besonders bedeutsamen Gewöhnungen — in positiver wie in negativer Richtung — anzuleiten. Diese Vorteile sind bisher in vollem Umfange nur den wenigen Mitgliedern wohlorganisierter pädagogischer Seminare mit Übungsschulen, also einer verschwindend kleinen Zahl von Kandidaten zu Teil geworden.

12. Dauernd unterrichten kann überall nur ein Kandidat, einen fremden Unterricht sehen und hören aber und abwechselnd danach selbst eine Lehrstunde geben ebenso gut einer als zehn, zwanzig oder fünfundzwanzig. Trifft man daher die Einrichtung, dafs eine gröfsere Zahl von Kandidaten zunächst jedesmal einige Zeit in sämtlichen Stunden einer von guten Lehrern unterrichteten Klasse hospitiert, sodann in einem unter den Kandidaten und zeitweilig auch ein-

mal wieder mit dem Fachlehrer wechselnden Turnus in Gegenwart des Fachlehrers und des Direktors Probelektionen erteilt, welche nachher unter Leitung des letzteren besprochen werden, so dürfte auf diesem Wege das Problem, nicht blofs einzelnen, sondern allen Kandidaten des höheren Schulamtes eine zweckmäfsige erste Einführung in die Lehrpraxis zu gewähren, seiner Lösung erheblich näher gerückt werden können.

13. Hiernach würde anzuordnen sein, dafs die Schulamts-Kandidaten nach Absolvierung der fachwissenschaftlichen Prüfung pro facultate docendi vor Antritt des Probejahrs sich stets einem halbjährigen pädagogischen Vorbereitungs-Kursus der bezeichneten Art an dazu besonders eingerichteten Anstalten zu unterziehen haben. Die Abteilungen würden wohl auf zwanzig bis fünfundzwanzig Kandidaten sich belaufen dürfen. Die Anstalten, Gymnasien und Realgymnasien, müfsten selbstverständlich von besonders tüchtigen und pädagogisch hervorragenden Direktoren geleitet und mit vorzüglichen Lehrkräften versehen sein. Der Direktor müfste von anderen Amtsgeschäften so weit entlastet werden, dafs ihm zur Leitung der Kandidaten ein reiches Mafs von Zeit zur Verfügung bliebe. Schon deshalb, noch mehr aber weil die Anstalt den hier zuerst in das Berufsleben Eintretenden in jeder Hinsicht den Eindruck eines gesunden pädagogischen Organismus gewähren mufs, darf dieselbe nicht zu den in der Ministerial-Verfügung vom 31. März d. J. treffend charakterisierten, einer Grofsstadt ähnlichen Schul-Kolossen gehören. Aus dem gleichen Grunde müfste an derselben auch die Fürsorge für die leibliche Entwickelung der Schüler im Sinne der Ministerial-Verfügung vom 27. Oktober d. J. in musterhafter Weise zur Erscheinung kommen. Im übrigen würde zur äufseren Ausrüstung nur noch ein besonderes Hospitier-Klassenzimmer mit erhöhten Sitzreihen für die Zuhörenden, ein Auditorium für die Besprechungen und eine reich ausgestattete pädagogische Bibliothek erforderlich sein.

14. Schon wegen der im Elementarunterricht in virtuoser Weise ausgebildeten Technik des Unterrichts würde es sich empfehlen, dafs mit jenen Anstalten stets auch Vorklassen unter Leitung ausgezeichneter Elementarlehrer verbunden werden, damit die Kandidaten hier stets das vorbildliche Analogon jener Technik durch den Augenschein kennen lernen. Ebendahin führt aber noch eine zweite, tiefer gehende Erwägung. Wie gezeigt, kommt bei der vorliegenden Frage alles darauf an, dafs die von der Universität in das Schulamt übergehenden jungen Männer ein gleich intensives Interesse für das lernende Subjekt gewinnen, wie vorher für das zu lehrende Objekt. Je jünger aber der Schüler, desto mehr tritt für die innere Teilnahme des Lehrers der Lehrstoff zurück und der Lernende in den Vordergrund. Aus diesem Grunde und wegen der gröfseren Durchsichtigkeit der

psychologischen und ethischen Vorgänge sowie der auch dem ungeübten Auge auffallenden, für den Pädagogen eminent lehrreichen Lenkbarkeit der Kindesseele ist in der That „der Elementarunterricht die hohe Schule des Lehrers“ (Willmann in dieser Zeitschr. 1881 S. 381).

15. Demgemäfs stellen wir den Grundsatz auf: Der Hospitier- und Probelektionen-Gang beginnt ohne Ausnahme in der untersten Vorklasse, rückt durch die folgenden Elementar-Abteilungen in 1½ bis 2 Monaten nach Sexta, gegen Ende des dritten Monats nach Quinta und dann unter Auswahl besonders geeigneter Klassen allmählich bis Prima auf. Dabei hospitieren die Kandidaten in jeder Klasse zuerst immer einige Zeit in sämtlichen Lehrstunden, um die Individualitäten der einzelnen Schüler von ihren verschiedenen Seiten kennen zu lernen. Die gewonnene Bekanntschaft haben sie bei den Probelektionen dadurch zu bethätigen, dafs sie die Schüler bei ihren Namen aufrufen, eine spezielle Gedächtnisübung, die ihnen bei der späteren Lehrpraxis in hohem Grade zustatten kommen wird.

16. Pädagogische Bildung besteht aber nicht in der Aneignung didaktischer Manieren, sondern in der „Fähigkeit des Lehrers, sein Thun in der Schule denkend in Beziehung zu setzen zu dem letzten Zwecke aller Erziehung“ (H. Kern auf der Ministerial-Konferenz vom Oktober 1873, Protok. S. 74). Es ist daher die wichtigste Aufgabe jenes Vorbereitungs-Kursus, dafs die Kandidaten von den beim Hospitieren und in den Probelektionen gewonnenen pädagogischen Vorstellungen aufsteigen zu pädagogischen Begriffen und zum pädagogischen Systeme. Dem Direktor liegt deshalb ob, unter Verwertung des durch jene Rezensionen der Probelektionen sich ergebenden reichhaltigen Induktions-Materials in zusammenhängenden Vorträgen[1]) den Kandidaten eine „Einführung in ein geordnetes Ganze wohl begründeter Sätze und ihre Folgerungen“ (Stoy in seinen Thesen[2]) auf der Bonner pädagogischen Konferenz 1876) zu gewähren und wie in den bestehenden pädagogischen Seminaren die hieran anzuknüpfenden mündlichen und schriftlichen pädagogisch-wissenschaftlichen Übungen der Kandidaten zu leiten. Das Ziel dieser

---

[1]) Ähnlich weist H. Schiller in seinem pädagogischen Seminar dem Direktor „die Einführung in die Theorie“ zu und empfiehlt für die allg. Pädagogik den Vortrag desselben, für die Didaktik und Methodik in den einzelnen Unterrichtsfächern dagegen ein Heranziehen der Seminaristen zu eigener Arbeit. Vergl. die überhaupt sehr lesenswerte Broschüre: „Über die pädagogische Vorbildung zum höhern Lehramt“, eine akademische Antrittsrede von Dr. Hermann Schiller, Prof. der Päd. an der Univ. Giefsen. Giefsen 1877. S. 54. Noch entschiedener spricht sich Alexi (Das höhere Unterrichtswesen in Preufsen, Gütersloh 1877, S. 75 und 76) in dem gleichen Sinne wie der Verfasser in These 16 und 17 aus.

[2]) Abgedruckt in dem Aufsatze von Dronke im Pädag. Archiv 1877 S. 7—9. These 9.

auf den engen Rahmen eines Semesters begrenzten Belehrungen ist dahin zu bestimmen, dafs am Ende desselben die Kandidaten in den Stand gesetzt sein müssen, sich während des Probejahrs die erforderlichen, in der pädagogischen Schlufsprüfung nachzuweisenden Kenntnisse in der Psychologie und Ethik, sowie in der Theorie und der Geschichte der Pädagogik durch selbständiges Studium anzueignen.

17. Es ist daher eine für das Gelingen des ganzen Planes unerläfsliche Bedingung, dafs der Direktor einer solchen pädagogischen Vorbereitungs-Anstalt mit den genannten Wissenschaften in dem gleichen Mafse vertraut ist, wie dies von einem ordentlichen Professor der Pädagogik an einer Universität erwartet wird. Wünschenswert ist, dafs er zugleich auch befähigt sei, durch eigene Forschungen sich an dem Weiterbau dieser Wissenschaften zu beteiligen. Gegenwärtig leidet die Pädagogik durch die getrennte einseitige Pflege der Theorie auf der Universität und der Praxis auf der Schule an einer Hinneigung einerseits zu nebelhafter Ideologie, andererseits zu ideenloser Routine[1]). Ideologie und Routine müssen in den Schmelztiegel vereinter Praxis und Theorie geworfen werden, damit das lautere Gold der pädagogischen Kunst und der pädagogischen Wissenschaft zu Tage gefördert werde.

18. Da die Ausdrücke „Seminar“, „Seminar-Direktor“, „seminaristisch gebildeter Lehrer“ u. s. w. im Sprachgebrauche die Bedeutung angenommen haben, dafs sie, sofern nicht von fachwissenschaftlichen Seminaren die Rede ist, vorzugsweise eine Beziehung auf eine solche pädagogische Bildung ausdrücken, bei welcher zugleich mit den Fach-Kenntnissen auch die Befähigung gewonnen wird, dieselben in der Schule zu verwerten, eine derartige Verbindung beider Seiten der Lehrer-Bildung aber für die Vorbereitung auf das höhere Schulamt durchaus unzulässig ist, und da andererseits die Institute, auf welchen die Künste eine Pflege finden, den Namen „Akademieen“ führen, so wird es sich empfehlen, für die pädagogische Vorbereitungs-Anstalt der dargestellten Art die Bezeichnung „P ä d a g o g i s c h e A k a d e m i e“ oder „Schul-Akademie“ zu wählen.

19. Um sämtlichen Schulamts-Kandidaten der Monarchie die Absolvierung des halbjährigen Vorbereitungs-Kursus zu ermöglichen, würden, wenn man die Zahl der Mitglieder auf etwa 25 festsetzt, in jeder Provinz ein bis zwei, in Berlin, als einem

---

[1]) In dem mir während des Drucks zugehenden Novemberhefte dieser Zeitschrift (1882 S. 662) sagt H o l l e n b e r g ähnlich: „. . . bei dem Zustande unserer wissenschaftlichen pädagogischen Litteratur, die noch immer zwischen Anweisung ohne Wissenschaft und Wissenschaft ohne Anweisung schwankt.“ Es leuchtet ein, wie sehr der Direktor der vorgeschlagenen „pädagogischen Akademie“ durch die Doppelseitigkeit seiner Stellung angeregt und berufen sein würde, jenem Mifsstande entgegenzuwirken.

für die Förderung „der allgemeinen Bildung“ (vgl. These 9) vorzugsweise geeigneten Orte etwa vier oder fünf pädagogische Akademieen zu errichten sein. Bei einer solchen Zahl brauchte an jeder der Kursus immer nur ein um das andere Semester stattzufinden, was sowohl deshalb sehr zu wünschen ist, weil die betreffenden Anstalten natürlich so viel als irgend möglich den Charakter normaler Gymnasien (Real-Gymnasien) bewahren müssen, als besonders aus dem Grunde, weil es für das Gedeihen der Schul-Akademie von der gröfsten Wichtigkeit ist, dafs dem Direktor eine solche Freiheit der Bewegung gewahrt bleibt, welche ihm gestattet, einerseits sich stets in lebendigem Zusammenhang mit seiner ganzen Schule zu erhalten, andererseits aber auch mit der nötigen Mufse sich der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung zu widmen.

20. Damit die Kandidaten in keiner Weise durch Sorgen um ihre Subsistenz beengt werden, ist die Ansammlung von Stipendien-Fonds zu erstreben und zu dem Zwecke nach Analogie der reichen Schul-Stiftungen in England auch die private Opferwilligkeit in Anspruch zu nehmen. Vielleicht ist es zweckmäfsig, das gegenwärtig hoch gesteigerte Interesse für die Fragen des höheren Schulwesens nicht ungenutzt vorübergehen zu lassen und bei sich darbietenden Gelegenheiten darauf hinzuweisen, dafs es kein geeigneteres Mittel gebe, die vielfach beklagte Überanstrengung der Jugend zu beseitigen, als eine erhöhte Fürsorge für die pädagogische Ausbildung der Lehrer.

21. Am Schlusse des Akademie-Semesters stellt der Direktor den Kandidaten ein Zeugnis darüber aus, ob sie nach der in den Probelektionen und den wissenschaftlich-pädagogischen Abhandlungen und Vorträgen bewiesenen Tüchtigkeit zum Antritt des Probejahrs pädagogisch befähigt sind. Diejenigen, bei welchen dies nicht der Fall ist, haben zunächst noch auf einer anderen Akademie einen zweiten Kursus zu absolvieren. Es ist anzunehmen, dafs bei der grofsen Mehrzahl der Kandidaten eine solche unerfreuliche Wendung nicht eintreten wird. Immer aber wird es einige geben, die, sei es aus mangelnder Begabung, sei es infolge ungenügenden Fleifses das Akademie-Ziel in einem halben Jahre nicht erreichen. Es mufs aber als eine Pflicht des Staates bezeichnet werden, die pädagogische Qualifikation der definitiv anzustellenden Lehrer weit ernstlicher als bisher einer Prüfung zu unterziehen und deshalb in einem Stadium, wo im Falle des Nicht-Genügens Abhülfe fast immer noch möglich ist, auf Anwendung derselben durch kategorische Mafsregeln hinzuwirken. Denn der Staat ist es den Eltern der seinen Unterrichtsanstalten anvertrauten Schüler schuldig, dafür Sorge zu tragen, dafs nicht Jahr aus Jahr ein einzelne Lehrer, welche es unterlassen haben, sich ein auch nur den mäfsigsten Ansprüchen genügendes Lehrgeschick anzueignen, durch Verdoppelung und Verdreifachung der

häuslichen Arbeitslast die körperliche und geistige Entwickelung ihrer Schüler ernstlich beeinträchtigen und, wenn am Ende des Schuljahrs, wesentlich durch ihre Schuld, die Versetzungsfähigkeit nicht erreicht ist, in das ganze Lebensglück der Knaben und Jünglinge auf das empfindlichste eingreifen.

22. Für das Probejahr, welches schon mit Rücksicht auf die Autorität des jungen Lehrers stets an einer andern Anstalt als der Akademie-Kursus abzulegen ist, wird es im allgemeinen bei den jetzt geltenden Bestimmungen verbleiben können. Nur ist der Gesichtspunkt, daſs der angehende Lehrer vor allem ein Interesse und ein Verständnis für das Ganze einer jeden Schüler-Individualität gewinnen muſs, mehr als bisher festzuhalten und demgemäſs der auf etwa 12 bis 14 Stunden zu normierende Unterricht des Probe-Kandidaten wenn irgend möglich auf eine Klasse zu konzentrieren und keinenfalls im Laufe des Schuljahrs zu wechseln. Auch würde, wenn der Probandus im ersten Vierteljahr sich bewährt hat, von der verantwortlichen Oberleitung des Lehrers, welchen er zu vertreten hatte, Abstand genommen und dem Kandidaten die selbständige Verwaltung des ihm zugewiesenen Amtskreises auch mit Einschluſs des Ordinariats übertragen werden können. Das Hospitieren ist selbstverständlich das ganze Probejahr hindurch fleiſsig fortzusetzen, um so mehr, als es ja nach begonnenem eigenem Unterricht nur noch lehrreicher wird. Es sollte deshalb auch unter den definitiv angestellten Lehrern die Sitte gegenseitigen freundschaftlichen Hospitierens weit eifriger gepflegt werden, als es in der Regel zu geschehen scheint[1]). Im einzelnen kann hinsichtlich des Probejahrs auf die trefflichen Winke Schraders (a. a. O. S. 129f.), namentlich auch auf den zweckmäſsigen Vorschlag, den Probanden kleine Berichte anfertigen zu lassen, verwiesen werden. Selbstverständlich muſs den Direktoren, welchen die Aufgabe zufällt Probe-Kandidaten anzuleiten, was auch nach dem Akademie-Kursus durchaus nicht zu entbehren sein wird, dazu auſser dem erforderlichen Geschick vor allem auch die nötige Zeit zur Verfügung stehen[2]).

[1]) Schon aus diesem Grunde muſs die jetzige Stundenzahl der Lehrer als das äuſserste zulässige Maximum angesehen werden. Es widerspricht durchaus dem wahren Interesse der Schule, wenn dieselbe bei Vakanzen und dauernden Vertretungen aus Sparsamkeitsrücksichten noch überschritten wird.

[2]) Es möge deshalb an dieser Stelle der Ausdruck des Wunsches gestattet sein, daſs es der Unterrichts-Verwaltung möglich sein werde, die in der Cirkular-Verfügung vom 31. März. d. J. (S. 9) in so treffender Weise geschilderten Nachteile übergroſser Anstalten mehr und mehr dadurch zu beseitigen, daſs das lediglich finanziellen Rücksichten seinen Ursprung verdankende Prinzip durch die ganze Anstalt durchgehender Parallel-Klassen vollständig aufgegeben wird und statt der pädagogisch schwerlich zu rechtfertigenden, auch mit den Vorzügen der Wechsel-Cöten allen Bedenken gegenüber nicht hinreichend zu verteidigenden Doppel-Anstalten jedesmal zwei wirkliche Schul-Organismen ins Leben gerufen werden. Da die Zahl



23. Nach Ablauf des Probejahrs fertigt der Direktor, welcher den Kandidaten die ganze Zeit über sorgfältig in seinem ganzen Thun, besonders aber auch in seinen Leistungen beobachtet hat, demselben ein Zeugnis darüber aus, ob er auf Grund dessen in praktischer Hinsicht als zur definitiven Anstellung befähigt erscheine und demgemäſs zur wissenschaftlich-pädagogischen Prüfung zugelassen werden könne. Bei ungenügenden Leistungen ist, wenn auch die Revision des Provinzial-Schulrates das gleiche Urteil ergiebt, dem Kandidaten aufzugeben, zuerst noch in einem zweiten Probejahr, thunlichst an einer anderen Anstalt, oder auch in einem nochmaligen Akademie-Kursus sich die vermiſste Fähigkeit anzueignen. Die Motive zu dieser Maſsregel liegen in der zu These 21 vorgetragenen Erwägung.

24. Die wissenschaftlich-pädagogische Prüfung wird am Sitze des Kgl. Provinzial-Schul-Kollegiums von einer aus einem Provinzial-Schulrat als Vorsitzendem, einem Schulakademie-Direktor und einem zweiten Gymnasial-, beziehungsweise Realgymnasial-Direktor bestehenden Kommission in den eben bezeichneten Fächern abgehalten. Die Prüfung ist nur eine mündliche und überhaupt, Schraders Vorschlägen (a. a. O. S. 144 und 145) entsprechend, eine möglichst einfache. Auch in Bezug auf die bei dem Kanditaten vorauszusetzenden Studien und das Maſs der Anforderungen in den auf das Wesen des zu unterrichtenden und zu erziehenden Menschen bezüglichen Disziplinen (nicht in der „allgemeinen Bildung"; vergl. These 9, auch 8 und 7) können Schraders Bemerkungen (S. 131 und 132) als sehr angemessen erachtet werden. Als Zweck der Prüfung ist festzuhalten, daſs sie ermitteln soll, nicht sowohl ob der Kandidat eine gewisse Menge von Kenntnissen in sich aufgenommen hat, als in welchem Grade es ihm gelungen ist, sich an eine psychologische, ethische, pädagogische Denkweise zu gewöhnen. Das dem Kandidaten nach Bestehen dieser Prüfung über seine gesamte (praktisch- und wissenschaftlich-) pädagogische Befähigung auszustellende Zeugnis stützt sich auf die drei Faktoren: das Akademie-Semester, das Probejahr und das Schluſs-Examen.

---

der Klassen und infolge dessen auch die der Lehrer an einer Anstalt von 700 Schülern ja doch ebenso groſs sein muſs, wie an zwei Anstalten von je 350, so würden im Verhältnis zu dem innern Gewinne die Mehrkosten gar nicht einmal so erhebliche sein. Nur an einer das normale Maſs nicht überschreitenden Schule kann die Wirksamkeit des Direktors wie das vom Herzen ausgehende Blut belebend und erwärmend den ganzen Körper durchströmen, nur an einer solchen kann unter Lehrern und Schülern das warme Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Ganzen seine segnende Wirkung ausüben. Durch einen kräftigen Schnitt würde man bleiche, an Blutarmut leidende Zwillings-Monstra in zwei kräftige, ihres Lebens sich freuende Brüder verwandeln, deren Glieder, bis in das kleinste hinab, mit Wohlgefühl die erhöhte innere Wärme des Ganzen verspüren würden.

Bonn. H. Perthes.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Sollen unsere Gymnasien bleiben, wie sie sind? Ein pädagogisches Mahnwort von S. Czekala, Inspektor der S. Petri-Pauli-Schule. Moskau, A. Lang, 1881. 84 S. 8.

Die schwere gesellschaftliche Krisis, in der sich unser Nachbarstaat befindet, ruft naturgemäfs eine Menge von Reformvorschlägen hervor; einen solchen auf dem Gebiet des höheren Schulwesens enthält vorliegende Schrift. Ausgehend von dem Gedanken, dafs es die Pflicht der Schule ist, auch wenn sie die ganze Verantwortung für alle gesellschaftlichen Schäden ablehnen mufs, ihrerseits an der Abstellung derselben nach Kräften mitzuwirken, unterwirft der Verf. die Lehrmethode und Verfassung der russischen Gymnasien einer sachlichen Kritik und sucht das Interesse der Gebildeten seiner Nation für derartige Fragen rege zu machen. Auch bei uns wird seine Darlegung unbeschadet einzelner abweichenden Ansichten diejenige Teilnahme finden, die wir gerade in jetziger Zeit der Kulturentwicklung unserer östlichen Nachbaren entgegenbringen. Die Betrachtung beschränkt sich wesentlich auf die Gymnasien, für welche nach mancherlei Experimenten im Jahre 1871 der preufsische Lehrplan als Muster angenommen worden ist. Das preufsische Gymnasium wird nun, nachdem die älteren Angriffe von Fr. Tschirsch (Thiersch!) u. a. erwähnt worden sind, besonders in seiner neuesten Gestaltung seit 1856 einer abfälligen Kritik unterzogen. Es wird aus den Reformvorschlägen der „Freunde des Gymnasiums“ eine Reihe von Vorwürfen gegen dasselbe zusammengestellt, die schliefslich zu dem Schlusse führen, „dafs es heutzutage keinen Pädagogen in Deutschland gebe, der die Mustergiltigkeit des preufsischen Gymnasiums zu behaupten wagte.“ Abgesehen davon, dafs der Verf. unter den „wohlwollenden Freunden, die zum Teil mit blutendem Herzen Kritik üben“, auch Ostendorf und gar Klemens Nohl aufführt, werden sich doch die deutschen Pädagogen dagegen verwahren, dafs man in einzelnen Kraftstellen derartiger Reformschriften ihr objektives Urteil über den gesamten Organismus der Gymnasien erblickt. Übrigens sind die aufgeführten Mängel des preufsischen Gymnasiums ent-

weder, wie die Vernachlässigung des Französischen und der Naturwissenschaften, durch die Reform von 1882, soweit es der gymnasiale Charakter gestattet, beseitigt, oder wie der Vorwurf, der Schüler werde nicht in den Geist der antiken Kultur eingeführt, sehr fraglicher Natur. Denn was der Verf. S. 74 zur Einführung russischer Schüler in die antike Kultur für ausreichend hält, reicht doch nicht entfernt an das Mafs der Lektüre, welches der preufsische Abiturient mitbekommt. Diese, wie der Verf. bewiesen zu haben glaubt, mangelhafte Schulform hat man nun einfach adoptiert, ohne zu erwägen, dafs sich eine Schulform aus dem lebendigen Bildungsbedürfnis eines Volkes heraus naturgemäfs entwickeln mufs. Aber selbst die mangelhaften Leistungen der preufsischen Gymnasien können von den russischen nicht erreicht werden. Die Kursusdauer beträgt in Preufsen 9, in Rufsland 8 Jahre; das Jahr hat in Preufsen 40, in Rufsland nach Abzug der Feiertage 30 Schulwochen. Ferner ist die Zahl der lateinischen Stunden in Rufsland erheblich gekürzt, so dafs der preufsische Abiturient 3600 Stunden, d. i. 3 russische Schuljahre mehr lateinischen Unterricht gehabt hat. Nichtsdestoweniger wird im Prüfungsreglement verlangt, dafs „Oden, Satiren, Episteln des Horaz, die nicht in der Klassen- oder Privatlektüre vorgekommen sind, ohne irgend welches Hülfsmittel übersetzt werden!“ Dazu fehlt ein tüchtiger Lehrerstand in ausreichender Zahl und geeignete Lehrbücher. Der russische Schüler hat nun aufserdem noch 2 fremde Sprachen, Slawonisch und Deutsch, mehr als der preufsische zu lernen. Die Folge dieser Zersplitterung ist Mangel an Interesse und an Fähigkeit zu selbständiger Arbeit auf Seiten des Schülers, und auf Seiten des Lehrers das Bestreben, durch mechanisch eingelernten Gedächtniskram, der weder die sittliche noch die intellektuelle Bildung fördert, den Anforderungen bei den Prüfungen Genüge zu leisten. So wird eine verderbliche Halbbildung mit ihrer dünkelhaften Überhebung der Jugend ins Leben mitgegeben.

Die Heilmittel gegen diese schweren Schäden findet der Verf. in der Schaffung einer neuen, den Verhältnissen besser angepafsten Schulform. Nachdem er im 8. Abschnitte die Aufgabe der Schule im allgemeinen entwickelt hat, stellt er im folgenden einen Lehrplan für das russische Gymnasium insbesondere auf, der von fremden Sprachen nur Latein und Deutsch enthält. Neben dieser seiner Ansicht nach theoretisch besten Form giebt er noch dazu den Lehrplan eines sogenannten modernen Gymnasiums, in welchem das Lateinische durch Französisch ersetzt ist, und die ganze Einführung in die antike Kultur durch die beliebten Übersetzungen geleistet werden soll, ohne dafs übrigens recht ersichtlich wird, welche Form er unter den obwaltenden Verhältnissen vorzieht. Im 10. Abschnitt wird alsdann, man weifs nicht recht, für welchen Zweck, noch die Frage diskutiert: Darf die bisherige

Unterrichtsweise des Lateinischen bleiben? Hier werden die bekannten Ideen Ostendorfs ins Feld geführt. Das Latein soll erst in der 4. Klasse (III) beginnen; die deutsche Methode, die Sprache nach Regeln zu lernen, hat pädagogisch keine Berechtigung; dagegen mufs die Lektüre erweitert und ohne häusliche Vorbereitung getrieben werden. Die 3 unteren Klassen bilden den gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realschule und schliefsen sich an die Volksschule, deren 3 oberste Klassen durch Einführung einer fremden Sprache erweitert werden und als Vorbereitung für die Mittelklassen des Gymnasiums und der Realschule dienen können. Zum Schlufs spricht der Verf. von der Aufgabe des Gymnasiums auf dem Gebiete der sittlichen Erziehung. Mit Recht betont er, dafs ohne ein herzliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern die redlichsten Anstrengungen Stückwerk bleiben, und erkennt den Hauptschaden der russischen Schule in dem „Formalismus der Pflichtauffassung seitens der Lehrer", der am schlimmsten wirkt auf denjenigen Gebieten, welche wie Religion und Geschichte eine ethische Anregung vorzugsweise nahe legen. Den Schlufs macht eine Zusammenstellung der alten und neuen Lehrpläne.

Das Buch ist gut geschrieben, nur wenige Stellen (der Satz S. 16 Z. 15 bis Schlufs u. S. 77 „Konzentrierung auf den exakten Wissenschaften") wären zu tadeln. Auch enthält es ohne Frage viele anregende Gedanken, die in den Kreisen der dortigen Schulmänner vorteilhaft wirken können. Indem sich Ref. natürlich eine Kritik der gemachten Vorschläge versagen mufs, kann er doch nicht unerwähnt lassen, dafs ihm besonders das Schwanken in der Wahl einer bestimmten Schulform aufgefallen ist, was aber in der Eigentümlichkeit der russischen Verhältnisse seinen Grund haben mag. Auch dürften so radikale Änderungen, wie sie der Verf. vorschlägt, grofsen Bedenken unterliegen. Wie einschneidende Reformen auf diesem Gebiete ohne grofse Störung zu machen sind, das kann der preufsische Lehrplan von 1882, der in Deutschland als Muster anerkannt wird, am besten lehren.

Schleiz. Meier.

---

1) **Georg Curtius, Griechische Schulgrammatik.** 15. unter Mitwirkung von Prof. Dr. Gerth verbesserte Auflage. Ausgabe für Deutschland in der amtlich festgestellten Rechtschreibung. Leipzig 1882. G. Freytag. X u. 406 S. 8.

Der Unterz. hat die Freude, hiermit die 15. Auflage eines der verdienstvollsten Unterrichtsmittel unserer Zeit zur Anzeige zu bringen. Zwar ein direktes Eingreifen in den Unterricht ist es weniger, als ein fast unbewufstes Beeinflussen unserer heutigen grammatischen Methode, das diesem Buche, wie kaum einem zweiten, nachgerühmt werden mufs. Es wird kaum eine griechische Sprachlehre geben unter denen, die heute im Gebrauche sind und die doch auch zeitgemäfs wenigstens die Hauptresultate der sprach-

vergleichenden Forschung angenommen haben, wenn sie sich auf der Höhe der Zeit haben halten wollen, die nicht Beziehungen zu diesem Buche hätte. Bei Curtius, der sich zuerst herbeigelassen hat, diesen Resultaten eine allgemein fafsliche Form zu geben, sind die meisten, um mich so auszudrücken, in die Schule gegangen. Ganz zu geschweigen des Einflusses, den die persönliche Einwirkung des Lehrers auf diesen Unterricht bis jetzt ausgeübt hat. Denn seit den fünfziger Jahren befindet sich dieses Buch namentlich in den Händen der studierenden Jugend. Ja, auch die kürzere Fassung mancher unserer gangbarsten griechischen Grammatiken hat, so kann man behaupten, in Curtius ihr Musterbild. Besonders waren die knappen und durchsichtigen Regeln der Syntax mit ihren in einem korrekten Deutsch wiedergegebenen Beispielen geeignet, zur Nachahmung aufzufordern. Mit Bedauern mufs ich freilich feststellen, dafs die 15. Auflage gegen die 8. bereits um 98 Seiten vermehrt ist.

Mit grofser Meisterschaft behauptet das Buch, das auch nur durchzusehen eine wahre Freude ist, fast immer die rechte Mitte zwischen Elementar- und wissenschaftlicher Grammatik. Ein grofser Vorzug vor dem weitverbreiteten Franke und ähnlichen Büchern wird es stets auszeichnen, d. i. die verständige Konzentration des gesamten grammatischen Unterrichtsstoffes. Wie es sich für eine vollständige Schulgrammatik früher geschickt hat und wohl auch noch jetzt schickt, findet der Anfänger darin eine übersichtliche Zusammenstellung aller hierher gehöriger Dialekte. Nahe genug liegt es für den in den Formen doch noch nicht völlig sichern Schüler, wenn er bei Homer oder Herodot angelangt ist, die betreffenden Formen mit den attischen zu vergleichen. Wie unbequem, wenn er erst noch ein anderes Buch nachsehen mufs! — Aber wo der Hauptvorzug dieses Buches liegt, da liegt auch, wenn ich das ominöse Wort wagen darf, seine Hauptschwäche. Denn Curtius ist meist nur darauf aus, dem Schüler die attischen Formen zurechtzulegen und lautlich zu entwickeln. So anschaulich er auch dabei verfahren mag, so bleibt er für den Anfänger doch immer im reinen Gedanken, im blofsen Anschauen der betreffenden Form. Der Schüler mufs aber schliefslich dieselbe, sie mag so oder so entstanden sein, lernen. Eine längere genetische Erklärung ist für ihn möglicherweise nur ein Aufenthalt der Zeit. Ungleich dankenswerter jedenfalls wäre es gewesen, wenn sich der Verf. der Mühe unterzogen hätte, die dialektisch abweichenden Formen, z. B. Homers, ebenso ausführlich zu behandeln und z. B. genetisch zu erklären, wie sich *τεοῖο* zu *σοῦ* u. s. w. verhält. So werden §. 205 D. die sämtlichen homerischen Pronominalformen blofs aufgezählt, während bei ihnen der Schüler offenbar eher das Bedürfnis hat, die verschiedenen Bildungen lautlich vereinigen und so dem Gedächtnisse leichter und zuverlässiger anvertrauen zu können.

Curtius will an die Stelle toter Zahlen bedeutungsvolle Namen, z. B. A-Deklination, O-Deklination für erste und zweite Deklination setzen. Wohl ist die Zahl an sich bedeutungslos und ohne geistigen Gehalt, aber doch nur so lange, als sie gleichsam seelenlos herumflattert. Für Gegenstände, die so häufig aller passenden Bezeichnung mit einem Namen spotten, giebt es doch auch wieder keine einfachere Abfertigung, als die mit einer Zahl. *Νεανίου* und *πολίτου* sind Formen nach der ersten, will mir immer noch bezeichnender, ja auch richtiger erscheinen, als „sind Formen nach der A-Deklination“, denn de facto sind es Formen nach der O-Deklination. Die ersten Aoriste *ἔδυσα senkte*, *ἔπισα tränkte*, *ἔσβεσα löschte* nach dem Vorgange Grimms als „starke‘ zu bezeichnen, empfiehlt sich doch nur wegen der nebenhergehenden schwachen Formen. Die deutschen Praeterita *sank ἔδυν*, *trank ἔπιον*, *losch ἔσβην* gelegentlich als zweite Aoriste zu bezeichnen, dürfte für die deutsche Grammatik darum nicht minder lehrreich sein, wie jene Unterscheidung für die griechische.

§ 31 werden die stummen Konsonanten auch „momentane“ genannt. Noch bezeichnender ist der für sie auch wohl schon in Anwendung gebrachte Name „Explosivlaute“. Sobald die lateinische Bezeichnung durch andere Namen, die nicht blofse Übersetzung sein wollen, genauer wiedergegeben werden soll, wird es darauf ankommen, damit das einigende Prinzip der Einteilung geltend zu machen. § 32 heifst es: „Die stummen Konsonanten sind ihrer Stufe nach teils h a r t, teils w e i c h, teils g e h a u c h t.“ Es wird genauer heifsen können: „Die stummen Konsonanten sind entweder gehauchte (aspiratae und tenues) oder nicht gehauchte, mediae, weiche: *β, γ, δ*. Die gehauchten sind entweder halb gehauchte, tenues, harte: *π, κ, τ* oder ganz gehauchte, aspiratae: *φ, χ, ϑ*.“ Daran schlösse sich dann passend die Anm.: „Bei den ganz gehauchten kommt zu den halb gehauchten noch der Spiritus asper hinzu. Es ist also *χ* = *κ῾* oder kh, *ϑ* = u. s. w.“

Mitunter ist es nicht blofs eine andere Anschauung, die man nach Curtius empfängt. Er sagt uns z. B. geradezu Neues, wohl aber nicht Durchführbares, wenn er § 8 für die griechische Aussprache vorschreibt: „*αι* ist genau von *ει*, *ευ* von *οι*, aber auch *ευ* von *αι* und *ει* zu unterscheiden.“ Ich würde die Sache lieber umkehren und sagen: „*ευ* ist genau von *αι* und *ει*, aber auch wo möglich *αι* von *ει*, *ευ* von *οι* zu unterscheiden,“ denn das letztere wäre doch wohl ebenso schwer zu erreichen, als im Deutschen. Eine ausreichende Begründung gab Curtius allerdings schon in den Erläuterungen.

Dafs einzelne Partieen dieses Buches sich durch Fafslichkeit in der Darstellung besonders auszeichnen, ist bei der hohen Erkenntnis des gelehrten Verfassers in grammatischen Dingen ebenso natürlich, als dafs die rein pädagogische Führung hier und da der Sicherheit entbehren mufs, welche man aus dem elementaren

Unterrichte selbst gewinnt. Während die Lehre vom Verbum, die Wortbildungslehre und manches andere ganz ausgezeichnet zu nennen ist, wie es denn auf den eingehendsten Studien beruht, läfst die Accentlehre für den Anfänger manches zu wünschen übrig. § 79 fragt man sich leider fortwährend umsonst: Warum wird gerade diese oder jene Silbe betont und welche Silbe ist denn eigentlich zu betonen? Für die Komposita mag § 85 genügen, aber für die Simplicia kommt § 107 und 229 doch zu spät. Dafs der Accent bei Curtius als etwas Gegebenes anzusehen ist, geht auch aus anderen Bemerkungen hervor. So wenn es § 117 heifst: „Die Ausnahmen sind meist schon am Accent kenntlich.“ Der Verf. übergeht an dieser Stelle die Ausnahmen von der Regel, dafs *α* purum nach der ersten lang ist. Das thäte er nicht, wenn es sich überhaupt darum handelte, den Schüler anzuweisen, wie er jedes Wort zu accentuieren hat. Denn um das zu können, mufs ihm die Quantität der Endsilbe ganz genau bekannt sein. Ebenso verfährt Franke 1882 § 14, 3, 1. Wenn nun aber der Accent bei jedem einzelnen Worte zu lernen ist, wozu dann noch überhaupt Regeln? Ein richtigeres Prinzip verfolgt, wie ich finde, K. W. Krüger in seiner Sprachlehre.

Aber das sind nur Kleinigkeiten den Fortschritten gegenüber, die das tüchtige Buch einmal angebahnt hat. Um es mehr in Aufnahme zu bringen, dazu werden freilich noch glücklicher zusammentreffende Umstände gehören, als sie jetzt schon sind.

2) K. **Mayer, Attische Syntax.** In schulmäfsiger Fassung zusammengestellt. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1882. 110 S. 8.

Die attische Syntax von Mayer ist in ihrer zweiten Hälfte (von § 60 an) ein im wesentlichen unveränderter Abdruck der Hauptregeln der griechischen Tempus- und Moduslehre, welche als wissenschaftliche Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Cottbus Ostern 1880 erschienen. Sehr richtig beschränkt sich der Verf. bei der knapp bemessenen Zeit, welche der Grammatik in den beiden Sekunden gewidmet wird, nur auf das Wichtigste und Notwendigste. Wir haben somit ein ähnliches Büchlein vor uns, wie es uns der verewigte Moritz Seyffert in seinen Hauptregeln der griechischen Syntax hinterlassen hat, die neuerdings eine so wesentliche Umarbeitung durch v. Bamberg erfahren haben. Unwillkürlich wird man zu einem wägenden Vergleichen beider Hilfsmittel für den griechischen Unterricht herausgefordert. Mayers Abrifs ist nur etwa um den Abschnitt über die Präposition § 54 ff. reicher. Manches ist auch mit gröfserem Behagen erörtert, wie im Anfang die Lehre von der Kongruenz auf drei Seiten, welche bei Seyffert-Bamberg § 20—21 noch nicht eine halbe Seite füllt.

Was die richtige Anordnung des fast zu reichlich gebotenen Materials betrifft, die sich so häufig von selbst giebt, so scheint dagegen verstofsen, wenn z. B. in der Lehre vom Artikel hinter

dem Kapitel von der Stellung desselben zuerst die Fälle aufgezählt werden, wo der Artikel fehlt § 11, und dann, wo er gesetzt ist § 12, statt umgekehrt. Eine trübe, undurchsichtige Masse, die sich erst noch wird klären müssen, bilden die Regeln von der Stellung des Artikels § 9 ff. Unklar ist auch die Disposition des Accusativs: I. Kasus des Objekts § 23 ff. II. Accusativus limitationis § 30 ff. III. „Hieraus erklärt sich der ausgedehnte Gebrauch des adverbialen Accusativs". IV. Acc. der Ausdehnung und V. Acc. absolutus. Nicht weniger läfst der Genetiv an Klarheit der Anordnung zu wünschen übrig. Der Genetiv bei *ἄρχειν*, bei *ἁμαρτάνειν* ist z. B. unter dem Genetivus partitivus behandelt, der selber wieder unter den Genetiv bei Verben aufgenommen ist. Der Dativ ist I. Dativ der beteiligten Person als Kasus des indirekten Objekts 1. im allgemeinen übereinstimmend mit dem Deutschen z. B. „auch" bei *ἀκολουθεῖν* u. s. w. 2. abweichend vom Deutschen „auch" bei *ἀρᾶσθαι* u. s. w. Das wiederholte „auch" macht die Sache selbst zum mindesten unklar und ist zu streichen.

Der Ausdruck könnte mitunter weniger knapp und auch korrekter sein, besonders wo eine Regel ohne das dazu gehörige Beispiel gar nicht zu verstehen wäre, wie wenn es § 3 heifst: „Das Subjekt kann ausgelassen werden, wenn die im Prädikate ausgedrückte Thätigkeit einem bestimmten Subjekte ausschliefslich zukommt". Es mufs heifsen: „Das Subjekt fehlt da, wo" u. s. w.

Ausdrücke, wie „parenthetische Apposition", „proleptisches Prädikat" und dergl., bedürfen, wo sie zum ersten Male vorkommen, eines erklärenden Zusatzes oder sind noch viel besser zu vermeiden, besonders wenn sie blofs einmal vorkommen sollten. So subtile Unterscheidungen, wie die zwischen der demonstrativen und determinativen Natur des Artikels § 7, sind für die Schule wenig fruchtbar. Die Unterscheidung eines individuell und generell gebrauchten Artikels hat auch v. Bamberg in seinen Hauptregeln. Ich möchte davon dasselbe behaupten. Ganz unverständlich und viel zu gelehrt für den jungen Anfänger sind die philosophisch gehaltenen Vorbemerkungen zu den einzelnen Kasus.

Was den Regeln das innere Leben verleiht, sind die Beispiele. Ein Ausdruck, wie § 3,2, b „in sprichwörtlichen Wendungen" ist inhaltlos ohne Beispiel. Ebenso § 12,6 a, § 47,5, Anm. 1 und so noch einige Male fehlt ein Beispiel. Auch sind manche Beispiele nicht recht passend, besonders wenn sie aus dem Zusammenhange herausgerissen erscheinen, wie § 12,5 das dritte. Am verständlichsten sind schon immer die sog. loci communes, womit durchaus nicht gesagt sein soll, dafs bei M., der auch selber nach Bedürfnis recht passende Beispiele geschaffen zu haben scheint, sich keine fänden; nur sollte er nie die metrische Form derselben ändern, wie § 27,3 an dem bekannten Ausspruch Solons: *γηράσκω δ' αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος.* Hier verdient

das Verfahren Bambergs Nachahmung, der das δ' einklammern würde. Eine ganze Sammlung solcher poetischer Beispiele aus Aeschylus, Sophokles, Euripides, Aristophanes und Menander zu den Hauptregeln der griechischen Syntax hat C. Wollner gebracht in Programmen der Studienanstalt zu Kaiserslautern.

Vieles nur sporadisch Vorkommende wird gestrichen werden müssen, wie § 23 *ἐπιτροπεύειν*. Wenn es zur Anm. 1 heifst, dafs dieses Verbum auch mit dem Genetiv verbunden wird, so ist das Verhältnis gerade umgekehrt: *ἐπιτροπεύειν* heifst ein *ἐπίτροπος* sein und erfordert den Genetiv. Der Accusativ bei diesem Verbum ist ein freierer und nicht der des äufseren Objekts.

Unnötige Behauptungen werden besser unterbleiben, wie z. B. § 63,3, dafs es im Griechischen keine Consecutio temporum giebt.

Möge dem Verf. lange Gelegenheit gegeben sein, dem in seinem innersten Kerne gesunden und auf wissenschaftlicher Grundlage beruhenden Büchlein diejenige Vollkommenheit zu geben, die seine Anlage erwarten läfst.

Luckau. J. Sanneg.

G. Helmreich, Griechisches Vokabular in grammatikalischer Ordnung für den ersten Unterricht zusammengestellt. Augsburg 1882, Verlag der Math. Riegerschen Buchhandlung. IV und 66 S. 8.

Helmreichs griechisches Vokabular ist mehr als der Titel besagt: es bietet nicht nur eine Summe von Vokabeln, sondern will auch nach der Vorrede „den einen oder andern Punkt (der kleineren griechischen Sprachlehre von K. W. Krüger) in fafslicherer oder übersichtlicherer Weise dem Schüler nochmals vorführen“. Und in den Grenzen der Unterrichtsstufe, für welche H. schreibt, d. h. von der ersten Deklination bis zu den verbis liquidis incl. ist letzteres in einer Ausdehnung angestrebt, dafs der Schüler, welcher die regelmäfsigen Paradigmen gelernt hat, zur Erweiterung des Gelernten fast ausschliefslich nach Anleitung dieses Vokabulars geführt werden könnte. H. findet eben Krügers Grammatik gerade in dem Punkte genügend, in welchem sie dem Ref. mangelhaft erscheint, in dem Umfange der Paradigmen, und mangelhaft in der Behandlung unregelmäfsiger Erscheinungen, wo sie meines Erachtens des Guten zu viel bietet. Er schreibt, weil Krüger „sich einer zu kompendiösen, dem Schüler oft schwer verständlichen und wenig übersichtlichen Darstellung befleifsigt.“ Dagegen kann ich nicht zugeben, dafs in den grammatischen Partieen, welche H. zu Krügers Ergänzung geschrieben, der letztere zu kompendiös sei, und finde, dafs z. B. Krügers Worte § 33, 3, Anm. 4: „Von den nach R. 3, 2 das ν verlierenden Verben

ist diese Form auf *νται* die dritte Person des Plurals: *κέκλινται, κέκρινται*: sonst die dritte des Sing.: *πέφανται, ὤξυνται*", obwohl den Grund der Erscheinung nicht berührend, immerhin angemessener sind als H.s Bemerkung § 148: „Diejenigen Verba, welche das *ν* ausstofsen, also vokalische Stämme werden, können in der 3. Pers. Plur. Perf. u. Plpf. Pass. die Endungen *νται* und *ντο* unmittelbar an den Stamm anhängen. *κέκρι-νται, ἐκέκρι-ντο, τέτα-νται, ἐτέτα-ντο*, haben also die Umschreibung mit *μένοι εἰσίν* oder *ἦσαν* nicht nötig." Ebenso wenig finde ich H.s Werkchen übersichtlicher als Krügers Sprachlehre, wenn H. z. B. § 138 die attische Reduplikation an *ἀγήγερκα* und *ἐγήγερκα* sowie an *ἐλήλεγμαι* erläutert, während doch der sonstige Bestand dieser Perfekte erst § 140 resp. 147 dem Schüler klar wird, oder wenn *τρέπω, τρέφω, στρέφω* wegen ihres *α* im Perf. und Plpf. Pass. § 139 erwähnt werden, wegen des gleichen Ablautes im Aor. II Pass. und Fut. II Pass. erst § 148 und *ἐτραπόμην* zwar auch § 148, aber 2 Seiten früher. Ferner müfste das Werkchen, das neben Krüger verwandt werden soll, doch in der Ordnung des Stoffes mindestens nicht ohne gewichtige Gründe von letzterem abweichen und nicht Dinge, die fafslich und richtig von ihm erklärt sind, vielleicht zur Vereinfachung des Stoffes, vielleicht auch aus Nachlässigkeit verwischen. Aber keins von beiden hat H. gemieden, wie ein Blick auf die dritte Deklination und z. B. folgende Bemerkungen lehren: „Das Perf. I Act. der Verba liquida hat die Endung *κα*" (§ 147); „im Aor. I und Fut. I Pass. sowie beim Adjektiv verbale werden die Endungen *θην — θήσομαι — τός* an den reinen Stamm angehängt" (§ 148); ebenso das Unterdrücken der Quantitätsbezeichnung über den Ancipites der Tempora secunda. Und wenn denn wirklich Krügers Grammatik so schlecht ist, wie H. zu glauben scheint, warum wird zur Unterstützung der unzureichenden Führerin noch eine zweite auf alle Fälle ebenfalls unzureichende besorgt und nicht, vielmehr das Heil bei einer und zwar sicheren Führerin gesucht?

Doch in der Hauptsache soll H.s Werkchen ein Vokabular für den Anfänger sein. Somit stellt er Substantiva, Adjectiva, Adverbia (zu denen er auch Präpositionen und Konjunktionen rechnet) und Verba zusammen, bei deren Ordnung in erster Linie grammatische Gesichtspunkte, in zweiter meist die alphabetische Folge mafsgebend sind. Die Zahlwörter finden keine Stelle, weil in der Grammatik übersichtlich vorhanden; auch die Pronomina fehlen, deren Einübung nach Krüger — auffallend genug — dem Verf. keine Schwierigkeiten zu bieten scheint. In vielen Fällen werden unter die Vokabeln mit kleinerer Schrift stammverwandte gesetzt, die vom grammatischen Gesichtspunkte aus betrachtet unter jenen nicht stehen dürften; wo diese stammverwandten ihren grammatischen Platz haben, werden jene ihrerseits in kleinerer Schrift wiederholt, auch wohl die andern stammverwandten,



so dafs manche Vokabel dreimal begegnet. Ebenso oft werden viele Verba erwähnt, weil sie sich unter ebenso vielen Gesichtspunkten erwähnen lassen; *τρέπω* gar viermal: wegen seines Perf. Pass., wegen seines Aor. II Med., wegen seines Aor. II Pass. und lange vorher als ein Verbum, das einen P-Laut zum Charakter hat. So wenig ich diese Wiederholung derselben Vokabel billigen kann, so wenig auch die Menge der Vokabeln. Dem Anfänger werden z. B. über 250 Vokabeln der ersten Deklination zugemutet. Natürlich begegnen sehr viele, welche der Schüler in den ersten Jahren niemals wieder liest, manche, die er überhaupt nie wieder oder nur einmal wieder zu Gesicht bekommt, von *ἐτησίαι, ἀφύη, βλίττω, βράσσω, πτίσσω* u. dgl. abgesehen, die nach der Einführung der neuen Unterrichtsordnung in Preufsen hoffentlich aus den Grammatiken verschwinden werden, z. B. noch *πίσσα, νῆττα, τραυματίας, ὀσφύς, κίβδηλος*. Dagegen sind verhältnismäfsig wenig Adverbia aufgenommen. In vielen Fällen ist aufser der deutschen Bedeutung die lateinische angeführt, um auf die Verwandtschaft der alten Sprachen aufmerksam zu machen oder um den deutschen Begriff durch den lateinischen Ausdruck zu erläutern oder — aus gar keinem Grunde. Angenehm ist mir aufgefallen, dafs aus dem Griechischen stammende deutsche Fremdwörter und sprichwörtliche Wendungen des Griechischen bei Gelegenheit in Klammern angegeben sind.

Noch mufs ich die Nachlässigkeit rügen, mit welcher Unregelmäfsiges teils bemerkt, teils nicht bemerkt ist: unter *αἴτιος, αἰτία, αἴτιον* wohl *αἰτίων*, doch nicht *αἴτιαι*; unter *δέομαι* wohl *δεῖται*, doch nicht *δέῃ* oder *δέει* u. s. w. Ich übergehe zahlreiche verwandte Unebenheiten und erwähne nur noch als fehlerhaft die Übersetzungen: *ὁ ἐπίπλους* „die Seefahrt“, *ὁ παράπλους* „die Überfahrt“ und die Bezeichnung des Genus in *φοβέομαι, πορεύομαι, ἥδομαι, μαίνομαι*, die sämtlich als Media angeführt sind.

Ich will nicht mehr prüfen, ob für die niedrige Unterrichtsstufe, die H. im Auge hat, überhaupt ein Vokabular notwendig oder auch nur wünschenswert sei; denn auch wenn letzteres der Fall sein sollte, würde ich das besprochene Vokabular nicht empfehlen zu dürfen glauben.

Züllichau. P. Weifsenfels.

C. A. Funke, Goethes Hermann und Dorothea. Mit ausführlichen Erläuterungen in katechetischer Form für den Schulgebrauch und das Privatstudium. 2. Auflage. Paderborn, Schöningh, 1881. 137 S. 8.

Wie der Titel angiebt, hat der Verf. seine Erläuterungen in katechetischer Form vorgetragen; auf den Text des ganzen Gedichtes folgt eine Reihe von Fragen zunächst über die einzelnen Gesänge, dann über das ganze Gedicht. „Welche Hauptteile enthält der erste Gesang? — Welches ist der Gegenstand des Ge-

spräches zwischen dem Wirt und der Hausfrau? — In wiefern ist das Gespräch des Wirtes und seiner Hausfrau das Muster einer Exposition? — Welche Eigenschaften zeigt der Wirt im ersten Gesange? — Wie hat der Dichter das Auftreten der einen Hauptperson des Epos, Hermanns, vortrefflich vorbereitet? — Wodurch unterscheidet sich die Darstellung der Feuersbrunst im 2. Gesang von der Darstellung desselben Gegenstandes in Schillers Glocke? — In wie weit befolgt der 4. Gesang das Kunstgesetz, welches Lessing in seinem Laokoon aufstellt?“ u. s. w. Die Fragen sind mannigfaltig; sie beziehen sich auf die Entwickelung der Handlung, auf die Charaktere, auf die Motivierung und auf die Absichten des Dichters, auf den Stil der epischen Poesie, kurz auf alles, worauf ein vielseitiger Unterricht sein Augenmerk richten wird; sie sind wohl geeignet, das Verständnis des Kunstwerks zu vertiefen, den ästhetischen Sinn anzuregen und zu bilden; sie sind im allgemeinen zweckmäfsig ausgewählt, gut formuliert und in einer klaren, schlichten Weise behandelt. Nur hin und wieder scheint uns nicht der geschickteste Ausdruck angewandt, nicht der wesentliche Punkt getroffen oder ein unerheblicher Gegenstand ungebührlich hervorgehoben zu sein. Was die Methode im ganzen betrifft, so schliefsen wir uns gern dem Urteil erfahrener Schulmänner an, welche dem Büchlein zu einer Empfehlung mit auf den Weg gegeben sind. — Weniger einverstanden sind wir mit den „Fufsbemerkungen“, die den Text begleiten. In den Kommentaren lateinischer und griechischer Dichtungen sind wir gewohnt, Notizen zu finden, die über das unmittelbare Bedürfnis hinausgehend gelegentliche Belehrungen über die mannigfaltigsten Dinge der Grammatik und Metrik, sowie des Lebens und der Sitte geben. Wir wollen diesen Gebrauch nicht tadeln; aber wir fürchten seine Übertragung auf die Werke der neueren deutschen Litteratur, deren Lektüre dem ästhetischen Genufs und der Bildung des Geschmackes dienen soll. Der Lehrer soll darnach streben. dafs der Schüler die vom Künstler beabsichtigte Wirkung rein und voll empfinde, und darum soll er seine Aufmerksamkeit nicht von der zusammenhängenden Betrachtung des Werkes ablenken. Nur Stellen, bei denen zu befürchten ist, dafs der Leser sie falsch oder gar nicht verstehe, verdienen eine Anmerkung. Die Erläuterungen im Anhang gaben dem Herausgeber Gelegenheit, auch die sprachlichen und metrischen Bemerkungen zusammenfassend zu behandeln, ebenso die zerstreuten Notizen über den thatsächlichen oder mutmafslichen Zusammenhang des Gedichtes zu Goethes eigenem Leben, denen wir den Platz unter dem Texte am wenigsten gönnen. Das Aufdecken dieser Beziehungen ist wichtig für das Verständnis von Goethes dichterischem Schaffen überhaupt und auch für das Verständnis mancher seiner Werke unentbehrlich; aber ein Gedicht wie Hermann und Dorothea, aus dem „die Spreu der eigenen Existenz so rein hinausgeschwun-

gen ist“, bedarf ihrer kaum. Höchstens in einem Verse bricht die Subjektivität des Dichters störend hindurch, und diesen Vers hat der Verf. nach dem Vorgang anderer Schulmänner stillschweigend gestrichen. — Für nötig hielten wir diese Vorsicht übrigens nicht; denn das Buch ist seiner ganzen Anlage nach nicht sowohl für die Schüler, als für Lehrer, welche eine Anleitung zu methodischem Unterricht suchen. Ihnen sei die Ausgabe bestens empfohlen; den Hrn. Verfasser aber bitten wir zu erwägen, ob nicht die Brauchbarkeit seines Buches doch wesentlich würde erhöht werden, wenn er zu den einzelnen von ihm erörterten Fragen die einschlagenden Abhandlungen, Rezensionen und Erläuterungen seiner Vorgänger citieren möchte.

Bonn. W. Wilmanns.

---

1) K. Erbe, Einleitung in die deutsche Grammatik. Für die untersten Klassen höherer Lehranstalten. Stuttgart 1880. 56 S. 8.
2) E. Rafsmann, Leitfaden beim Unterricht in der deutschen Grammatik für untere Klassen höherer Lehranstalten. 13. Aufl. oder 1. Aufl. mit der amtlich angeordneten Rechtschreibung. Münster 1881. VI u. 128 S. 8.
3) J. Buschmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Trier 1881. 96 S 8.
4) Fr. Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete 18. Aufl. bearbeitet von Dr. Konr. Duden. Nördlingen 1881. XVIII u. 206 und 80 S. 8.
5) Gottfried Gurckes Deutsche Schulgrammatik, neu bearbeitet von Prof. Dr. S Waetzoldt und Reallehrer J. Schönhof. Hamburg 1881. VIII und 226 S. 8.
6) Gottfried Gurckes Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Nach Jahreskursen geordnet. Neu bearbeitet u. s. w. II und 144 S.

Das Büchlein von Erbe zerfällt in zwei parallel angelegte Teile. In dem ersten werden grammatische Fragen und Erörterungen an kleine Lesestücke geknüpft, in dem zweiten werden die in jedem einzelnen Abschnitt gewonnenen Resultate übersichtlich zusammengestellt. Die Gesamtanlage läfst den erfahrenen und geschickten Lehrer nicht verkennen, aber die Ausführung im einzelnen ist, auch abgesehen von einigen unangenehmen Druck- oder Schreibfehlern, nicht so sorgfältig, wie von einem Schulbuche zu verlangen ist. Die Fragen sind zuweilen undeutlich, irre führend und nicht umsichtig genug. Nehmen wir z. B. das zweite Kapitel S. 7 f. In § 4, mit welchem die grammatische Unterweisung beginnt, steht in Z. 4 Mitlaute st. Selbstlaute. In § 6 heifst es, nachdem vorher in § 5 die Wörter sprach und ab als Beispiele für langes *a* und kurzes *a* angeführt sind: „Was folgt auf den kurzen Mitlaut der Silben Land, bald; Mann, matt? — Daraus ergeben sich zwei Regeln: 1. Wenn in einer Silbe auf einen einfachen Vokal zwei Konsonanten folgen,

so ist dieser Vokal kurz. 2. Wenn auf einen kurzen Vokal ein Mitlaut gesprochen wird, so wird zur Bezeichnung der Vokalkürze der Buchstabe des Mitlauts verdoppelt.“ Wir stofsen uns hier zunächst an dem Ausdruck „*auf* einen Vokal gesprochen wird.“ Sodann ist die zweite Regel unvollständig; sie widerspricht sogar dem zuerst angeführten Beispiel ab, es fehlt ferner die Angabe, dafs diese Verdoppelung auf betonte Stammsilben beschränkt ist, und ebenso die, dafs die Buchstaben ch und sch von dieser Verdoppelung ausgeschlossen sind. Die Laute ch und sch sind auch in Kap. I übergangen. Wenn der Verf. dort in § 11 fragt: „Welche zwei Buchstaben drücken zwei Mitlaute zugleich aus?“ so erwartet man auch die entsprechende Frage: „Welche Mitlaute werden durch zwei oder drei Buchstaben bezeichnet.“ In § 10 ist die Bemerkung „Allen einfachen Vokalen kann zur Bezeichnung der Länge ein h nachgesetzt werden“ unvorsichtig. — Kap. III handelt von der verschiedenen Bezeichnug der S-laute; in dem Übungsstück fehlt ein Beispiel für ss. § 6 fragt: „Welcher dieser Buchstaben kann nur am Anfang eines Wortes oder einer Silbe stehen?“ Die Antwort soll vermutlich f sein, aber dem widerspricht ja der Gebrauch dieses Zeichens in den Verbindungen mit t und p. Es sollte gefragt sein: „Welche dieser Buchstaben können nicht am Ende eines Wortes stehen, welche nicht am Anfang?“ u. s. w. Wir glauben demnach, dafs das vorliegende Buch wohl geeignet ist, angehenden Lehrern eine Anleitung zu methodischer Behandlung der deutschen Grammatik zu geben, aber zum Gebrauch der Schüler können wir es in seiner jetzigen Gestalt nicht empfehlen.

Die Grammatik von Rafsmann liegt, wie alle folgenden, in neuer Auflage vor. Sie trägt im allgemeinen das Gepräge der älteren Schulgrammatiken, die unter dem Einflufs des Becker und Heyse entstanden sind. Historische Auffassung der Sprache tritt nirgends hervor, statt dessen herrscht die Neigung zu allgemeinen Begriffsbestimmungen und systematischer Gliederung. Hier und da sind Übungsaufgaben eingefügt, darunter manche, die recht entbehrlich sind, sei es, dafs der Schüler nichts an ihnen lernen kann, sei es, dafs sie ein Material bieten, das dem Lehrer und den Schülern von selbst zur Hand ist. Die vorliegende Auflage unterscheidet sich von den früheren durch ein ziemlich ausführliches Wörterverzeichnis. Die Rücksicht auf die amtlich angeordnete Rechtschreibung hat den Verf. wohl zunächst zu dieser Vermehruug veranlafst; er hat aber in das Verzeichnis auch die grammatisch schwierigen Formen, namentlich die unregelmäfsigen Verba mit aufgenommen.

Die Grammatik Buschmanns (vgl. diese Zeitschrift 1877 S. 165) steht in ihrem äufseren Umfang der Rafsmannschen etwa gleich; aber der Verf. bietet mehr grammatischen Stoff und ist bemüht gewesen, neuere Erscheinungen auf diesem Gebiet für sein Büch-



lein auszunutzen. Das Wörterverzeichnis ist knapp, etwa so wie das, welches dem amtlichen Orthographiebuch beigefügt ist. Ein Anhang von vier Seiten behandelt die „metrischen Vorbegriffe."

Die Bauersche Grammatik (vgl. diese Zeitschrift 1869 S. 833) ist im wesentlichen unverändert geblieben, die Änderungen, die der neue Herausgeber vorgenommen hat, haben ihren Grund meistens in methodischen Erwägungen (S. VIII). Nur der Abschnitt über die Rechtschreibung ist vollständig umgearbeitet und zwar so, dafs er dem orthographischen Unterricht an den höheren Lehranstalten aller deutschen Staaten, welche sich für ihre Schulen der neuen Orthographie angeschlossen haben, zu Grunde gelegt werden kann. Der Verf. hat die Abweichungen, die zwischen den in Preufsen, Bayern und Sachsen geltenden Vorschriften noch bestehen, angemerkt und in geziemender Weise beurteilt. Der ganze Abschnitt ist besonders paginiert und auch besonders ausgegeben.

Bedeutenden Veränderungen hat die Gurkesche Grammatik erfahren (vgl. diese Zeitschrift 1869 S. 925). Die vierte Ausgabe, die wir seiner Zeit angezeigt haben, ist in der vorliegenden siebzehnten kaum mehr zu erkennen. Wir rechneten Gurckes Grammatik zu den besseren Lehrbüchern, und wir können den neuen Herausgebern die Anerkennung nicht versagen, dafs sie mit Erfolg bemüht gewesen sind, ihr diesen Platz zu sichern; sie sind den Anregungen, die sie in der neueren einschlägigen Litteratur gefunden haben, gefolgt und haben dieselbe für ihr Buch zweckmäfsig benutzt. Das einleitende Kapitel über die grammatischen Grundbegriffe ist entfernt, weil diese Unterweisung auf der vorhergehenden Unterrichtsstufe stattfinden soll; vieles ist verbessert und erweitert, namentlich die Abschnitte über die Betonung und Wortbildung. Die Darstellung ist klar und durchsichtig, die Beispiele sind gut gewählt, die historische Auffassung der Sprache kommt ohne unnützen Aufwand von Gelehrsamkeit zur Geltung, wenn auch nicht gleichmäfsig in allen Teilen; die Art, wie die Syntax behandelt ist, halten wir nicht für so erspriefslich wie die Herausgeber. Doch da sie auch hier mit Überlegung und bewufster Absicht verfahren sind, so würde eine Auseinandersetzung, wie sie in einer kurzen Anzeige möglich ist, wenig nützen. Wir wollten daher nur ein paar Einzelheiten erwähnen, die bei einer neuen Auflage leicht können berücksichtigt werden: S. 2. „Diphthonge entstehen durch das Zusammentönen zweier Vokale"; der Ausdruck ist mindestens mifsverständlich. — S. 3. Die Angaben über die Brechung, so wie die dafs *a i u* die Grundvokale sind, *e* und *o* aber jünger, entspricht nicht mehr den Resultaten der Wissenschaft. — S. 9. Die Zahl der Wörter, die in unserer Sprache die alte Kürze bewahrt haben, ist nicht so gering; nur sind es wenige, in denen die Kürze in der Schrift nicht bezeichnet wird, und nur diese sind aufgezählt. — S. 10. Die

Dehnung und Schärfung der Stammsilben, die sich seit dem 13. Jahrh. geltend macht, war wohl nicht die Ursache, sondern die Folge von dem geringen Gewicht der Endsilben. — S. 22. „Man wird nie sagen die zweiäugige Katze." —? — Die ganze Bemerkung über den Gebrauch der Adjectiva ist zu beschränkt (epitheta ornantia). — S. 52. Die Etymologie von sonst ist zwar weit verbreitet, aber nicht richtig. — S. 59. Das s in zusammengesetzten Wörtern wie Freiheitsliebe ist mit den alten Vokalen in der Kompositionsfuge nicht zu vergleichen. — S. 86. Die nhd. Sprache hat in dem Verb. verweisen ein ursprünglich starkes weisen. — S. 96. In Sätzen wie es hagelt wird „ein bestimmter Gegenstand, welcher der Aussage zu Grunde liegt," nicht nur nicht bezeichnet, sondern auch nicht gedacht. — S. 100. Die Angabe, dafs in Sätzen wie es ist genug ein Participium hinzuzudenken sei, ist willkürlich. — S. 102. Zwischen 3^b^ und 3^c^, ebenso auf S. 143 zwischen c und d vermisse ich einen Unterschied. — S. 118. In dem Satze „In seinem Antlitz waren Hoheit, Seelenruhe, Ernst und Erbarmen" fehlt der Artikel nicht, „um gröfsere Lebendigkeit der Darstellung zu erzielen." — S. 120. Die Bestimmung, dafs nur eine von einem Attribut begleitete Apposition in Kommata eingeschlossen werde, ist unrichtig. — In der Syntax finden sich manche überflüssige Wiederholungen aus den vorangehenden Teilen des Buches, und einmal ein auffallender Widerspruch gegen das früher Gelehrte; vgl. S. 110 Nr. 5 und S. 80 A. 5; vielleicht eine Folge davon, dafs zwei Männer gemeinsam das Buch bearbeitet haben.

Der systematischen Grammatik steht ein methodisch angelegtes Übungsbuch zur Seite, dessen Stoff über sechs Schuljahre, vom zweiten bis zum siebenten, verteilt ist. Dadurch wird eine feste Grundlage für eine geordnete Behandlung des Lehrgegenstandes gegeben, die bei dem Ineinandergreifen verschiedener Lehrer nicht entbehrt werden kann, und die doch grade im deutschen Unterricht noch so häufig fehlt. Ob freilich in dem vorliegenden Buche das richtige Mafs bewahrt sei, ist eine andere Frage. Uns will es scheinen, dafs die Verfasser den eigentlich grammatischen Übungen einen allzu breiten Raum gewähren, und dafs unter den vorgeschriebenem Übungen gar manche sind, bei denen der zu erhoffende Vorteil in keinem Verhältnis steht zu der Mühe und Arbeit, die den Schülern zugemutet wird.

Bonn. W. Wilmanns.

Stielers Schul-Atlas. 61. Auflage. Vollständig neu bearbeitet von Dr. Herm. Berghaus. Gotha, Justus Perthes, 1882.

Der alte Jugendfreund, der längst zu einer deutschen Schulberühmtheit gewordene „kleine Stieler" erscheint in dieser (wohl von keinem anderen Schulatlas erreichten) 61. Auflage vielfach und eingehend verbessert. Die äufsere Ausstattung ist nun ganz



tadellos geworden; die altmodische und unschöne Hervorhebung der Küsten durch Schraffierung hat z. B. durchweg der sanftblauen Flächenfärbung des Meeres Platz gemacht: alles ist klar und bei aller nur wünschenswerten Deutlichkeit in Terrainangabe, Flufszeichnung, Namenaufdruck doch zugleich zart anzuschauen; man vergleiche nur die wunderhübsche Höhenschichtenkarte von Mitteleuropa oder, wie es brav geographisch da heifst, von Deutschland (No. 12). Für die wissenschaftliche Sorgfalt der diesmaligen Bearbeitung bürgt allein schon der Name eines unserer bedeutendsten Geographen und Kartographen auf dem Titel.

Kleine Ausstellungen nur wären wohl gegen dies und jenes zu machen. So kann z. B. nach dem Ergebnis der neueren Temperaturmessungen auf der kleinen Insel Grimsey nördlich von Island die Nord- (und Ost-) Küste des letzteren nicht von einem Zweig der kalten ostgrönländischen, sondern sie mufs von einem solchen der Golfströmung umspült werden. Ferner hätte die innerasiatische Gebirgsbezeichnung mehr nach Richthofen geläutert werden können. Der Name Kün-lün (statt Kuenlun) findet sich z. B. nur fern im Westen, während sich diese gewaltige Gebirgskette als wahres „Rückgrat von Asien“ bis gegen die Ostküste, wenigstens bis nach Nan-king, fast ununterbrochen fortsetzt; so zweifelhafte Teilnamen wie „Siwe Schan“ oder gar „Altyn-Geb.“ hat kein Schüler zu lernen. Altyn-Dagh ist ja nur irrtümlich zum Ruf eines Eigennamens gekommen und bedeutet einfach „Untergebirge“ im Gegensatz zum höheren Aufstieg genau desselben Gebirges. Aber das führt uns eben zum Haupteinwand.

Dieser betrifft die wenig pädagogische Leitung dieses doch für die Schulen wesentlich bestimmten Werks. Zwar sind die Mafsstäbe der verschiedenen Karten jetzt nach möglichst leichter Vergleichbarkeit gewählt, auch wird uns im Vorwort versichert, „eine Überfüllung der Kartenblätter sei ängstlich vermieden.“ Jedoch man schlage auf, welche Karte man wolle, auf einer jeden wird man eine Masse der Schule völlig unnütze, folglich für den Gebrauch des Atlas schädlich gehäufte Angaben erblicken. Die bedeutungslosesten Flüfschen und Orte stehen da mit möglichster Genauigkeit verzeichnet und sogar benannt; wohl ist bei der Accuratesse und Gewandtheit des Stichs dadurch nicht gerade für das Auge des Geographen eine „Überfüllung“ entstanden, indessen was sollen all' die tausenderlei Namen für den Schüler selbst in den oberen Klassen, geschweige denn in den unteren, wo dieser Atlas so vielfach (in nicht genug zu tadelnder Gleichgültigkeit von Direktoren und Lehrern gegen Auswahl eines bestimmten Schulatlas) neben Sydow, Kiepert, Lange u. s. w. in Gebrauch sich befindet? Mitunter reicht selbst in einem vergröfsernden Eckkarton der Raum für die Ortsnamen nicht mehr aus; so müssen in Südbrasilien Anfangsbuchstaben der Namen verwendet

werden, um die kleinsten deutschen Kolonieen in dichter Reihe zu verzeichnen; da lesen wir nicht nur den Namen Porto Alegre, den jeder deutsche Knabe wissen mufs, sondern auch ein G., ein Ca. für so liliputanische Nachbarörtchen wie Germania oder Caffeeschneis!

Man erfährt am Schlufs des Vorwortes den Wunsch der Verlagshandlung, dafs dieser Atlas „immer mehr Verbreitung in Schule und Haus finden" möge; nur hieraus kann sich diese ganz unschulmäfsige Stoffauswahl erklären. Ein Schulatlas soll und kann aber nun einmal nicht zugleich ein Handatlas sein.

Die Namenschreibung gründet sich nicht überall auf das richtige Prinzip. Bei den russischen Namen bemühte man sich anscheinend der russischen Schreibung möglichst gerecht zu werden (der russischen Aussprache in der deutschen Schreibung näher zu kommen, wäre wohl zweckmäfsiger) und verfuhr auch innerhalb dieses Grundsatzes nicht konsequent. Der Flufsname Niemen entspricht weder der russischen Schreibung noch der richtigen Aussprache, beides würde aber „Njemen" geleistet haben. In „Nishnii Nowgorod" fand das (gar nicht ausgesprochene) Schlufs-J (й) schriftlichen Ausdruck, dagegen in „Weliki-Ustjug" vernünftiger Weise nicht. Die traurige Schulerfindung „Regnitz" für Rednitz ist abermals reproduziert, der Kuku-nôr ganz unnütz Chuchu-noor, der Etna archaïstisch Ätna geschrieben.

Gerechnet sind die Meridiane von Greenwich, die Meilen als englische geographische, was bei Benutzung des vorliegenden Atlas neben den anderen Schulatlanten, welche den Mafsstab in viermal so grofsen (deutschen) geographischen Meilen geben, leicht Verwirrung erregt. Für den Ferro-Meridian einzutreten, gilt zwar heutzutage für recht altmodisch; gleichwohl erspart man nur durch ihn auf der Schule fast ausnahmslos das widerwärtig zeitraubende Mitnennen von „östlich" und „westlich" bei Längenangaben.

Halle. A. Kirchhoff.

Mauritius, Transporteur und Mafsstab. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Coburg, Riemannsche Hofbuchh. Pr. 0,75 Mk.

In einem festen Karton, der bequem in die Tasche zu stecken ist, befinden sich aus Pappe 1. ein Transporteur von 10 cm Radius, auf der Rückseite ein Transversalmafsstab, der Millimeter zu messen gestattet, und 2. ein rechter Winkel, dessen äufsere Katheten 12 cm und 22 cm, dessen innere 10 cm und 20 cm ebenfalls in Millimeter geteilt sind. Das Innere des Kartons bietet alle für die Schule irgend wünschenswerten Daten, die Angaben des spezifischen Gewichts, der Ausdehnungskoeffizienten, der chemischen Äquivalente und Valenzen, einiger Geschwindigkeiten, der wichtigsten Konstanten der Astronomie nebst einer Planetentafel, der Reduktions-

zahlen verschiedener Mafse und Gewichte, Gewicht, Gröfse und Feingehalt der deutschen und einiger anderer Münzen, die geometrischen Formeln und eine Tangententafel für ganze Grade auf 3 Dezimalstellen bei r = 5 cm. Mauritius hat eine kurze Andeutung hinzugefügt, wie er sich die Verwertung dieser instruktiven Werkzeuge zu einer Einführung in die Planimetrie und Trigonometrie denkt und selbst in der Schule geübt hat, und zeigt, wie zweckmäfsig sich diese mit grofser Genauigkeit gearbeiteten Stücke zur Messung und zum graphischen Rechnen, zum Multiplizieren, Dividieren und Quadratwurzelausziehen verwenden lassen.

H. Köstler, Oberl. in Naumburg a. S., Vorschule der Geometrie. 2. teilweise umgearbeitete Auflage. Mit 49 eingedruckten Holzschn. Halle, Nebert, 1882. 24 S.

Das anspruchslose Büchlein enthält die nötigsten planimetrischen Definitionen und die elementaren Konstruktionen (Kambly § 61. 63) mit einer Anzahl sich anschliefsender Aufgaben.

Züllichau. W. Erler.

Albert Wippermann, Grundrifs der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen. 5. verbesserte Auflage. Ilmenau, Aug. Schröters Verlag, 1882. 92 S. 80 Pf.

Das vorliegende Buch soll dem mündlichen Vortrage des Lehrers zu Grunde gelegt werden und dem Schüler einen sicheren Anhalt bei der Wiederholung des Gehörten gewähren. Namen und Jahreszahlen sind demgemäfs beschränkt und von den historischen Ereignissen nur die hauptsächlichsten angegeben. Der Verf. hat sich jedoch durch die notwendige Beschränkung, die ihm der Plan seines Buches auferlegte, nicht dazu verleiten lassen, nur in abgerissenen Worten und Sätzen zu reden; er schildert vielmehr Begebenheiten und Personen überall im Zusammenhange, so dafs der Schüler die einzelnen Abschnitte des Buches auch ohne den Vortrag des Lehrers mit Verständnis lesen kann. Die Form der Darstellung erinnert vielfach an die pointierte Redeweise von Karl Hase. Der Standpunkt des Verf.s ist ein streng kirchlicher.

Der methodische Grundsatz des Verf.s, dafs ein geschichtlicher Grundrifs nicht blofs eine Tabelle von Namen und Jahreszahlen sein dürfe, sondern eine sauber gearbeitete Skizze sein müsse, verdient volle Anerkennung; nicht so unbedingt wird man der Arbeit des Verf.s hinsichtlich ihres Inhaltes beistimmen können. Der Grundrifs ist nicht frei von ungenauen oder irrtümlichen einzelnen Angaben, welche durch sorgfältigere Benutzung der Hülfsmittel und besonders durch Berücksichtigung auch der neueren historischen Forschungen leicht hätten können vermieden werden. Um einzelnes der Art anzuführen, so sollen Petrus und Paulus im J. 67 in Rom hingerichtet worden sein und der erstere vor seinem Tode der röm. Gemeinde sogar den Clemens zum Bischofe gegeben haben. Die letzten sicheren Lebensspuren des Paulus

reichen indes nur bis zum Jahre 64, bis zur neronischen Christenverfolgung. Die Überlieferung von dem Aufenthalte des Petrus in Rom ferner ist kritisch unhaltbar und die Ernennung des Clemens zu seinem bischöflichen Nachfolger endlich eine im Interesse des röm. Papsttums ersonnene Fabel. Ein kirchengeschichtliches Lehrbuch für Protestanten sollte von derartigen Fiktionen gar keine Notiz nehmen oder sie als das bezeichnen, was sie in Wahrheit sind. — Constantins des Grofsen Stellung zum Christentum ist verzeichnet, wenn es heifst, der Kaiser habe „einer wachend und träumend vernommenen Gottesstimme gehorchend das Kreuz zu seinem Panier erhoben". Aus Jakob Burckharts Biographie jenes Kaisers wissen wir, dafs der Charakter des letzteren nichts weniger als mystisch-religiös war, dafs aber seine Staatsklugheit die politische Bedeutung der Christenpartei wohl zu würdigen verstand. — Ulfilas ist nicht im J. 388 gestorben, sondern bereits 381. — Die Synode zu Ephesus im J. 449 wäre am besten charakterisiert, wenn der Verf. sie mit ihrem bekannten Namen als „Räubersynode" bezeichnet hätte. — Leo X. ist nicht im J. 1522 gestorben, sondern bereits am 1. Dezember 1521. — Luther vertrat seine Sache vor dem Reichstage zu Worms 1521 nicht blofs einmal und nicht am 17. April, sondern zweimal und zwar am 16. und 18. April. — Der Abschlufs des schmalkaldischen Bundes kann nach heutiger Jahresrechnung nicht in das Jahr 1531 gesetzt werden, denn er wurde in der Woche vom 25.—31. Dezember des vorhergegangenen Jahres vollzogen. Da man aber die Jahre damals vom 25. Dezember, d. h. wirklich a Christo nato, an zählte, so ist der Bund nur nach alter chronologischer Rechnung im J. 1531 abgeschlossen worden. — Paul Gerhardt wurde von dem grofsen Kurfürsten seines Amtes entsetzt, nicht weil dieser „die Freiheit des lutherischen Wortes zu binden suchte", wofür jeder Beweis fehlt, sondern weil jener sich der kurfürstlichen Verordnung nicht fügen wollte, welche die Benutzung der Kanzel zu Streitreden gegen die Reformierten untersagte. — Schliefslich sei noch bemerkt, dafs wohl nur durch einen Druckfehler der Name des Dänenkönigs Knud in Kund verderbt ist (S. 42); dafs aber ferner auch nach der neuen Orthographie rhythmisch und nicht rythmisch (S. 78) zu schreiben ist.

Berlin. J. Heidemann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die XXXVI. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Karlsruhe, 26—30. September 1882.

Zum ersten Male wieder seit dem Heidelberger Philologentage 1865 fand die Philologen-Versammlung im gesegneten badischen Lande statt. Schon für das Jahr 1881 war die Residenzstadt zum Versammlungsorte bestimmt: doch führte ein Doppelfest in der grofsherzoglichen Familie, die Vermählung der Kronprinzessin von Schweden und die silberne Hochzeit des grofsherzoglichen Paares, ein Fest, das im September 1881 die ganze Bevölkerung vollauf beschäftigte, eine Verlegung auf das Jahr 1882 herbei. Nun waren alle Vorbereitungen getroffen, die Finanz-, Wohnungs-, Vergnügungs-, Redaktions- und Empfangsausschüsse hatten getagt und wieder getagt, die Karlsruher Schülerschaft war aufgeboten, den Fremden Weg und Steg zu weisen, und die Stadt erwartete wohlgerüstet die Gäste aus dem eigenen Lande sowie alle, die aus dem übrigen Vaterland oder gar *τηλόθεν ἐξ ἀπίης γαίης* ihre Ankunft gemeldet hatten.

Schon am Vorabende hatte die Zahl der ausgegebenen Mitgliederkarten die Höhe von 400 erreicht; die Liste der Teilnehmer zählte schliefslich 530 Namen.

Aufser einem illustrierten Führer durch Karlsruhe, einem Führer durch die gr. vereinigten Sammlungen zu Karlsruhe, herausg. von dem grofsh. Konservator der Altertümer, einem Wegweiser durch das gr. Sammlungsgebäude, herausg. von der Verwaltung desselben und einem Liederbuch erhielten die Mitglieder mehrere Festschriften: die eine, verfafst von den philologischen Kollegen an der Heidelberger Universität (Freiburg i. B. und Tübingen, J. C. B. Mohr, 1882. 124 S. 8°), enthält folgende Abhandlungen: 1. Die Wiener Apophthegmensammlung, herausgegeben u. besprochen von Curt Wachsmuth. — 2. Zu den sog. Proverbia Alexandrina des Pseudoplutarch (Cod. Laur. pl. 80,13) von Fritz Schöll. — 3. Zur Wiederherstellung des ältesten occidentalischen Compendiums der Grammatik von G. Uhlig. — 4. Die Periochae des Livius von Karl Zangemeister. — 5. Bemerkungen zur Würzburger Phineusschale von F. von Duhn. — Eine zweite Schrift enthält Abhandlungen badischer Gymnasiallehrer (Karlsruhe, G. Braun. 121 S. 4°): 1. Die badische Societas Latina von Professor Funk in Karlsruhe. — 2. Die antiken Marmorskulpturen des Grofsh. Antiquariums zu Mannheim von Professor Baumann daselbst. — 3. Qua ratione veteres et quot inter actores Terentii fabularum in scenam edendarum partes distribuerint von Professor Schmitt in Freiburg. — 4. Emendationes in poetas Graecos von Professor Hugo Stadt-

müller in Heidelberg. — 5. Über den Sprachgebrauch des Asinius Pollio von Direktor Schmalz in Tauberbischofsheim. — 6. Über äquivalente Abbildung räumlicher Gebilde von Professor Schellhammer in Wertheim. — Von weiteren Festschriften sind zu nennen: Eumenius von Augustodunum und die ihm zugeschriebenen Reden. Der XXXVI. Vers. d. Ph. u. Sch. gewidmet von Dr. S. Brandt. Freiburg und Tübingen, J. C. B. Mohr. — Bronzegeräte aus Rheinzabern. Von Prof. W. Harster in Speier. Überreicht von der Redaktion und dem Verlag der Westdeutschen Zeitschrift für Geschichte und Kunst (nebst No. 10 des Korrespondenzblattes dieser Zeitschrift). Trier, F. Lintz. — Beiträge zur Wieland-Biographie. Aus ungedruckten Papieren, herausgegeben von H. Funk. Freiburg u. Tübingen, J. C. B. Mohr. — Kärcher, Das System der deutschen Sprache. Karlsruhe 1882. — W. Fiedler, Zur Geschichte und Theorie der Abbildungsmethoden. — Aufserdem hatten die betr. Verlagsbuchhandlungen Exemplare folgender Zeitschriften zur Verteilung eingesendet: Philologische Rundschau No. 40; Philologische Wochenschrift No. 14; Deutsche Litteraturzeitung No. 39; La lumière électrique 1881. n. 2; The Madras journal of Literature and Science for the year 1881. Madras und London 1882.

Dienstag den 27. September abends vereinigte man sich zu gegenseitiger Begrüfsung in der altdeutschen Weinstube der städtischen Festhalle. Hier, wo ein Fries von grotesken Bildern das Scheffelsche „Als die Römer frech geworden“ — illustriert, herrschte bis spät in die Nacht hinein fröhliches Treiben.

Mittwoch den 27. September vormittags nach 9 Uhr eröffnete der erste Präsident Direktor Dr. Wendt die erste allgemeine Sitzung. Er wies auf die Gründe hin, welche im vorigen Jahre die Abhaltung der Versammlung verhindert hätten, wie nicht nur äufsere Schwierigkeiten die Aufnahme so vieler Gäste erschwert, sondern auch die berechtigte Teilnahme der gesamten Bevölkerung an den fröhlichen Ereignissen in der grofsherzoglichen Familie das Interesse für unsere Versammlung sehr beeinträchtigt haben würde. Manches freilich dürften die Gäste hier nicht erwarten, was sie bei andern Versammlungen gefunden: gerade von den Naturschönheiten, die in so verschwenderischer Fülle das badische Land zu bieten weifs, hat unsere Residenz nichts aufzuweisen; eine ganz moderne Stadt, besitzt sie keine ehrwürdigen Bauwerke der Vergangenheit, der ursprüngliche Bauplan ist von erschrekkender Regelmäfsigkeit, und Goethe klagt 1779 bei seiner Abreise: „Die Langeweile hat sich von Stund zu Stund verstärkt“. Dennoch ist zu hoffen, dafs die Anwesenden die Wahl ihres Festortes nicht zu bereuen haben und dafs es der Stadt gelingen wird, manches ungerechte Vorurteil zu widerlegen.

Reizlos ist die Umgebung der Stadt durchaus nicht, auch in der Stadt erfreuen Baum- und Gartenanlagen das Auge; der Grofsherzog Karl Friedrich, einer der Edelsten seiner Zeit, nahm lebhaften Anteil an der Entwickelung unserer Litteratur. Ein Mittelpunkt des Handels, der Wissenschaft, der Kunst ist Karlsruhe freilich nicht geworden, aber gesteigerter Wohlstand, Anstalten und Sammlungen für künstlerische und geistige Bildung, geläuterter Geschmack in Bauten und sonstigen Anlagen, manch gefeierter Name, der vorübergehend oder für längere Zeit eine Zierde der Hauptstadt gewesen, verraten, dafs diese Stadt sich eines kräftigen Fortschrittes rühmen darf.

Und wie segensreich ist die innere Entwickelung des Landes gewesen! Schon vor der Gründung des neuen Reiches ein entschlossener Vorfechter der nationalen Einigung, hat der Grofsherzog von Baden später durch eine ebenso planvolle als gemäfsigte Gesetzgebung in echter Freisinnigkeit alle schlummernden Kräfte zur unbehinderten Entfaltung geweckt. Auch das Schulwesen ist durch die gegenwärtige Regierung erheblich gefördert worden; im Volksschulwesen ward das Prinzip der gemischten Schule durchgeführt, die Stellung des Lehrers an den höheren Unterrichtsanstalten ist nunmehr gesetzlich unabhängig von der Konfession; weit entfernt, eine Einförmigkeit herzustellen, die vielleicht auf keinem Gebiete so wenig wünschenswert ist als auf dem des Unterrichts, haben die Leiter des höhern Schulwesens doch mit voller Entschiedenheit in Bahnen eingelenkt, die sich anderswo bewährt, den altklassischen Unterricht, besonders den griechischen, verstärkt und ihn vor Verflachung zu bewahren gesucht. So hat man denn diese Versammlung freudig in Karlsruhe begrüfst, und die Bürger empfinden die Anwesenheit so vieler Männer der Wissenschaft als eine Ehre.

Die Bedeutung solcher Versammlungen dürfte sich allerdings im Laufe der Zeit etwas geändert haben; sie sind glücklicher Weise nicht mehr die Anlässe, die man nötig hat, um sich der Einheit des Vaterlandes bewufst zu werden. Auch die Leichtigkeit des Verkehrs hat ihre Zahl ganz erheblich gesteigert. Immerhin werden sie nach wie vor die Fachgenossen zum lebendigen Austausch und zu anregendem Verkehr vereinigen und gleichzeitig für weitere Kreise Zeugnis ablegen von dem, was die Forschung und Interpretation geleistet hat und leistet, um die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen und die Lebenden für das Hohe und Schöne, was vergangene Geschlechter geschaffen, immer von neuem wieder zu begeistern. Aber immer weiter dehnt sich das Gebiet der Wissenschaft mit jedem Jahre aus, und die Mahnung ist nicht unnötig, dafs bei aller Erweiterung der Studien doch das Verständnis der eigentlichen Klassiker die Hauptaufgabe bleibt. Reform der höheren Schulen, das ist der Ruf, der jetzt lauter als je erschallt: und gewifs sind Gruppierung und Methode des Unterrichts stets der Verbesserung fähig: an ganz neue Grundlagen für den Unterricht zu denken, hiefse die Axt an den Baum legen, der noch in voller Kraft steht. Wie seltsam, dafs wir trotz der Klagen über unsere Schulen einem beinahe unheimlich werdenden Zudrang zu denselben nicht zu wehren vermögen; wie vielen ist es nicht um altklassische Bildung, sondern nur um die vielbesprochene Berechtigung zu thun! Wäre es nicht gut, eine Berechtigung nur dann zu erteilen, wenn der ganze Lehrkurs irgend einer gleichviel ob realistischen, ob humanistischen Anstalt durchlaufen würde? Einflufs auf Ziel und Stellung der Gymnasien sollte das aber nicht haben: sie sollen nach wie vor zur Universität vorbereiten; was dafür Not thut zu entscheiden, ist nur die Wissenschaft kompetent, und die Philologie möge die Stellung behaupten, die ihr gebührt.

Um heute von den vielen Gesichtspunkten, die für das Studium der alten Sprachen auf unsern Schulen mafsgebend sind, nur einen hervorzuheben: ein volles Verständnis unserer deutschen Litteratur ist ohne Kenntnis des Altertums nicht möglich. Wenn selbst Klopstock, der Dichter, welcher am wenigsten hellenischen Geist besafs, sich als Lehrling der Griechen bekannte, wer wird Lessing, Herder, Goethe würdigen wollen, ohne auch bei den Hellenen in die Schule zu gehn?

Auch derjenige deutsche Dichter, der für die sittliche Hebung der Nation am meisten gethan hat, Schiller hat unerlässig nach einer Vermittelung germanischen und hellenischen Geistes gestrebt, und es ist kein Einwand, wenn man seine geringe Kenntnis der griechischen Sprache betont und meint, Übersetzungen thätens ja auch: also wäre zur Kenntnis der Schweiz jede Reise dorthin entbehrlich, blofs weil Schiller die Schweiz so treu geschildert, ohne sie gesehn zu haben! Auch mufs aufrecht erhalten werden, dafs unter allen Einflüssen auf Schillers Geist keiner mächtiger gewesen ist als der des klassischen Altertums. Zieht es ihn in der Jugend mehr zu Plutarchs moralisierender Geschichtsschreibung, namentlich aber zur mehr rhetorisch gefärbten römischen Litteratur, so geht ihm später machtvoll — zuerst in der Mannheimer Antikensammlung — der Adel und die Formvollendung der griechischen Werke auf. In Hellas sucht er nun das Bild edler Humanität, und die ästhetische Erziehung, die er fordert, soll keineswegs, wie man gemeint hat, ein interesseloses Wohlgefallen an der Form, sondern eine Freude am Schönen wecken, die den ganzen Menschen emporhebt; die starre Strenge des Kantschen Pflichtbegriffs durchbricht er, um die sinnliche und sittliche Natur des Menschen zu versöhnen; aber der Erhabenheit der sittlichen Grundanschauung wird damit doch in keinem Punkte Eintrag gethan: den Ernst des Lebens durch die Poesie zu verflüchtigen lehrten erst die Romantiker, auch in diesem Punkte ganz und gar seine Widersacher. Mehr und mehr wird ihm die edle Einfalt und stille Gröfse der Antike bewufst im Gegensatz zur sentimentalischen Kunst seiner Zeit; in der alten Welt sah er eine ideale Vaterlandsliebe, seine Zeit wollte er erst geistig frei wissen, bevor sie nach der politischen Freiheit greife.

Nirgends ist bei ihm die Wirkung des Altertums deutlicher als in seinen dramatischen Schöpfungen: ein ernster und heiliger Schauplatz ist ihm die Bühne, er erneuert den Begriff des Schicksals der alten Tragödie als einer Macht, die den Menschen erhebt, wenn sie den Menschen zermalmt, und wird an der Hand der Griechen der gröfste Tragiker der modernen Welt.

Dafs auch Schiller uns ein Führer zum griechischen Altertum geworden ist, dürfen wir wohl gerade in unseren Tagen beherzigen, wo nach Zeitersparnis für nützlichere Dinge gerufen wird und man sich nicht scheut, dem Unterricht seine eigentümliche Krone mit dem Griechischen nehmen zu wollen. Schillers Geist, der an dem der Griechen sich nährte, hat in Kampf und Sieg unseres Jahrhunderts der Nation die Wege gewiesen: der Philologie aber kommt es zu, und sie ist stolz darauf, das der Jugend zu überliefern, was unsern grofsen Männern das höchste war. Mit dem Wunsche, dafs die Wissenschaft, nie zu toter Gelehrsamkeit und eitler Vielwisserei herabsinkend, überall durch Begeisterung den Geist wecken und solchem Ziele auch die jetzige Versammlung geweiht sein möge, schlofs der Redner und erklärte die 36. V. deutscher Ph. u. Sch. für eröffnet. Er gedachte dann derer, die seit zwei Jahren aus dem Leben geschieden — darunter Heinrich Ludolf Ahrens, Theodor Bergk, Michael Bernays — und die Versammlung ehrte ihr Andenken durch Aufstehen von den Sitzen.

Hierauf wählte die Versammlung auf den Vorschlag des Präsidiums zu Schriftführern die Herren Professor Bissinger — Karlsruhe, Dr. Brandt — Heidelberg, Dr. Kägi — Zürich und Professor Stockert — Karlsruhe.

Nun ergriff das Wort der Präsident des Ministeriums der Justiz und

des Kultus Nokk und begrüfste die Versammlung im Namen S. K. H. des Grofsherzogs, der es lebhaft bedaure, sein Interesse nicht durch persönliches Erscheinen bekunden zu können, sowie im Namen der Grofsh. Regierung, die unter der feinsinnigen Initiative des Landesherren die Pflege von Wissenschaft und Erziehung mit vollem Ernste erfasse. Dafs die Versammlung in Karlsruhe, der Vaterstadt von August Boeckh, stattfinde, werde allen als glückbedeutende Vorbedeutung erscheinen.

Im Namen der Stadt hiefs Bürgermeister Schnetzler die Versammlung willkommen; Karlsruhe fühle sich geehrt, eine solche Versammlung beherbergen zu dürfen: in einer Zeit, welche nur zu sehr dem materiellen Gewinn nachjage und gar zu gerne die Dinge nach dem unmittelbaren praktischen Nutzen, den sie bringen, beurteile, sei es doppelt geboten, die idealen Ziele des Menschenlebens nicht zu vergessen. Um des Wissens willen das Wissen zu pflegen, diese uneigennützige Geistesarbeit sei ja die Aufgabe unserer Schule und der philologischen Wissenschaft. Möchten also alle Männer der Schule und Wissenschaft hier Segen und Gedeihen für ihre Arbeit, im geselligen Zusammenleben aber Freude und Erfrischung im reichem Mafse finden!

Der für diese Sitzung angesetzte Vortrag von Geh.-Rat Curtius mufste verschoben werden, da eine Sendung von Gypsabgüssen erst für den folgenden Tag zu erwarten war. So hatte Direktor Genthe (Hamburg) es übernommen, seinen Vortrag „über die Beziehungen der Griechen und Römer zum Balticum“ schon jetzt zu halten. Leider müfsten die Zuhörer heute darauf verzichten, von Olympia und den dort gehobenen Schätzen zu hören, und sich von ihm in ein viel unerfreulicheres Gebiet, die Vorgeschichte des europäischen Nordens, führen lassen. So viele Inseln, Berge des Balticums uns auch überliefert sind, es fehlt uns überall der Zusammenhang. Baunonia (Raunonia)[1]) und viele andere Namen, die in den Bereich des nordischen Meeres gehören, was sind sie uns mehr als blofse Namen? Befremdlich darf das nicht sein, wenn selbst in Gegenden, wo die Römer festen Fufs gefafst haben, unsere Kenntnis der Lokale eine sehr mangelhafte ist: wo war der hercynische Wald? wo wurde die Teutoburger Schlacht geschlagen? Und doch scheint es manchmal, als schimmerte in einzelnen Stellen ein helleres Licht zwischen den Zeilen, als erschienen Menschen, Völker und Zeiten in deutlicheren Umrissen: aber sowie eine ruhige Kritik hinzukommt, zerflattern sie in Nebel wie der Schatten von Odysseus' Mutter, *σκιῇ εἴκελον ἢ καὶ ὀνείρῳ*. Auch die Wissenschaft, die schon so manches Dunkel in weit entlegenen Zeiträumen gelichtet hat, die vergleichende Sprachkunde, ist für die Geschichte des Ostseebeckens machtlos, weil keine schriftlichen Reste vorhanden sind, nicht einmal Spuren früheren Sprachbestandes: altes und neues, slavische und germanische Stämme zeigt der heutige Zustand dicht neben einander.

Immerhin wissen wir jetzt, dafs in den Zeiten, da Griechenland in Olympia Festspiele feierte und Rom seine Weltherrschaft begründete, hier Völker lebten, deren Beziehungen bis tief in den Süden hinabgereicht haben,

[1]) Insulae complures sine nominibus eo situ traduntur, ex quibus ante Scythiam quae appellatur Baunonia unam abesse diei cursu, in quam veris tempore fluctibus electrum eiciatur, Timaeus prodidit. Plin. N. H. IV 13, 94.

und die deutsche Geschichte braucht künftig nicht mehr mit dem Auftreten der Cimbern und Teutonen begonnen zu werden. Dafs sich aber allmählich ein Gesamtbild dieser nordischen Welt wird gewinnen lassen, ein Bild, das aus hundert und aber hundert Lokalforschungen zusammengesetzt sein wird, dies ist das Verdienst der deutschen prähistorischen Forschung. Möge sie sich nicht durch die Geringfügigkeit der jedesmaligen Einzelergebnisse entmutigen lassen: der Boden, auf dem sie wirkt, ist unser vaterländischer, und sie soll als die jüngste Schwester ihren älteren Schwestern würdig zur Seite treten. Wohl zählt die prähistorische Forschung in den Reihen der klassischen Philologen wenige Anhänger, und ein so treffliches Buch wie das von Helbig: „Die Italiker in der Poebene" war den Prähistorikern zu philologisch und den Philologen zu prähistorisch. Aber gerade in der Verbindung, in welcher die klassischen Völker mit dem Balticum gestanden, Beziehungen, deren Kenntnis wir eben der prähistorischen Wissenschaft danken, sieht der Redner eine Berechtigung, darüber vor dieser Versammlung zu sprechen und einen kritischen Bericht über das zu erstatten, was die Forschung der letzten 15 Jahre über die Beziehungen Südosteuropas zum Balticum ergeben hat.

Der Redner gab nun eine Übersicht über die wichtigste Litteratur der letzten Jahrzehnte, erwähnte besonders die Verdienste von Müllenhoff und Sadowski[1]), Wiberg[2]), führte aus, wie nötig eine Sichtung des Materials sei, wie man jetzt zwischen spätetruskisch und frührömisch oder vorsichtiger italisch zu scheiden habe, wie besonders die Broncen jetzt zu einem wirklichen Beweismaterial geworden seien, und wie nordische Funde (z. B. die von Virchow gefundene Broncekiste) mit den in Hallstadt und den in Bologna gemachten ganz übereinstimmen und so alle für Verbindungsglieder einer grofsen Kulturkette anzusehen sind. Auch die 1880 auf dem anthropologischen Kongrefs in Berlin von Henning unter den deutschen Runendenkmälern vorgelegten beiden Lanzenspitzen — die eine in Volhynien, die andere bei Müncheberg gefunden — erwähnte der Vortragende: diese vielleicht auf dem Zuge der Goten von der Weichsel zum schwarzen Meere verlorenen Waffenstücke sind in Form und Arbeit der Ornamente so vollkommen gleich, dafs sie wohl aus einer und derselben Fabrik stammen.

Die Litteratur des sechzehnten, siebenzehnten und achtzehnten Jahrhunderts über unsern Gegenstand ist aus einem nationalen Bedürfnis hervorgegangen, die eigene Heimat ebenso mit der griechisch-römischen Kultur als verbunden zu erweisen, wie das mit andern modernen Völkern längst geschehen. Dies führte am Ende des siebenzehnten Jahrhunderts zu einer grofsartigen Fälschung. Zwischen 1687 und 1697 kamen zu Prillwitz in Mecklenburg-Strelitz eine grofse Anzahl von Götzenbildern zum Vorschein nebst sonstigen Altertümern, die man mit dem Obotritenheiligtum Rethra in Verbindung brachte; an einigen Funden las man griechische Inschriften, einige trugen ein griechisches Gepräge: so konnte noch Mone 1823 die An-

[1]) „Die Handelsstrecken der Griechen und Römer durch das Flufsgebiet der Oder, Weichsel, des Dniepr und Niemen an die Gestade des baltischen Meeres." Aus dem Polnischen von A. Kohn. Jena 1877.

[2]) C. F. Wiberg: „Der Einflufs der klassischen Völker auf den Norden durch den Handelsverkehr." 1867 (übers. von Mestorf).

sicht vertreten, Griechen hätten diese Gegenden des Bernsteinhandels wegen besucht, griechische Künstler hätten an den nationalen Heiligtümern gearbeitet, und auch griechische Gottheiten, z. B. eine Aphrodite könne man erkennen. Doch eine vom Grofsherzoge 1824 eingesetzte Kommission erwies die Unechtheit eines Teils der Sammlung: man ermittelte sogar den Töpfer und den Goldschmied, die an der Fälschung beteiligt waren.

Nicht besser erging es einem zweiten Fund, der bei Koltzen in Livland gemacht wurde. Ein Grab, dessen Öffnung durch eine Bleiplatte mit griechischer Inschrift verschlossen war, enthielt Broncen, Münzen von Syrakus, Thasos, von Demetrios Poliorketes. Aber die Bleiplatte verschwand — angeblich waren Kugeln daraus gegossen —, und bei den übrigen Fundstücken, die ins Mitauer Museum gekommen, ergab eine genaue Prüfung, dafs die Ketten, Ringe und Fibeln aus dem zehnten oder elften Jahrhundert stammen und nicht mit jenen Antiken gefunden sein können; die Tetradrachme von Syrakus und die Broncemünze des Demetrios erkannte Friedländer als Abgüsse des siebenzehnten Jahrhunderts. Nur zwei Antiken sind echt und vielleicht wirklich in jener Gegend gefunden.

So fallen zwei Hauptstützen für die Annahme eines Verkehrs mit dem südlichen Europa: dafür sind andere Thatsachen um so sicherer. Bei Dreimannsdorf in Livland, bei Dorpat und a. a. O. des Balticums fanden sich Münzen von Athen, Rhodos, Kyrene; auf Gotland eine Kupfermünze von Panormos; bei Husum eine Broncemünze von Philippos Arrhidaios; bei Kopenhagen eine Glasschale mit dem Worte *Εὐτυχῶς* und bei Viborg ein Trinkgefäfs, dessen Inschrift auffordert, den Wein gut auszupressen. Man beachte aber, dafs diese Funde gegen W e s t e n hin allmählich ganz aufhören.

Wenn so die gröfsere Dichtigkeit der Funde für den Osten zu konstatieren ist und dies darauf hinweist, dafs jene Gegenstände auf dem L a n d - w e g e nach Deutschland gelangt sind, so spricht ein anderer Umstand ganz entschieden dafür und gegen die Annahme einer direkten Verbindung zur See. Die Fahrt des Pytheas von Massilia (325 v. Chr.), bei welcher die Germanen der Nordsee entdeckt wurden, ist eine ganz vereinzelte Thatsache. Hätte man nicht erwarten sollen, dafs die griechischen Seefahrer nach Pytheas stets neue Erweiterung ihrer Kenntnis vom germanischen Norden nach Hause gebracht hätten? Aber das gerade Gegenteil findet statt, Pytheas hat so wenig einen Nachfolger, dafs er dem Polybios und Strabo geradezu als Lügner gilt.

So weist alles auf einen baltisch-griechischen L a n d h a n d e l, und in der That leiten auch mehrfache Funde von der Ostsee durchs B i n n e n l a n d zu griechischen Handelsplätzen. Freilich gilt es auch hier Kritik zu üben: eine im Reg.-Bez. Bromberg gefundene Goldmünze wollte man wegen der Qualität der sie umschliefsenden Urne für uralt halten, und man glaubte Runen darauf zu erkennen: sie ist aber sicher ein deutscher Brakteat und das angebliche Münzzeichen von Damaskus das gewöhnliche Ornament des Hakenkreuzes 卐. Aber bei Gnesen fanden sich makedonische Goldmünzen, ein Goldstater Alexanders des Grofsen bei Oels; in Mähren Münzen von Apollonia, Dyrrhachium, Thasos; in Ungarn sind Goldmünzen der Makedonier sehr zahlreich. Altathenische Münzen mit dem Gorgoneion und dem Qua-

dratum incusum fanden sich in der Provinz Posen; der gröfste unter diesen Funden (1824 bei Schubin, Reg.-Bez. Bromberg gemacht), dessen jüngste Münze von 358 v. Chr. stammt, erregte grofses Aufsehen und wurde genau geprüft. Dazu kämen nun Waffen, Gerätschaften u. ä. Funde: aber es fehlt noch durchaus an einem gesichteten Material für griechisches Kleingerät; ist auch der griechische Charakter nordischer Broncen längst aufgefallen, so können wir leider zwischen griechischer und etruskischer Arbeit noch nicht genau unterscheiden, da die Etrusker frühzeitig unter griechischem Einflufs gestanden haben.

So ist denn wahrscheinlich der alte Handelsweg von der Ostsee zwischen Oder und Weichsel zur Donau gegangen, diese hinab und die Morawa hinauf und dann nach Chalkidike, nach Thessalonike, Amphipolis, Apollonia und Neapolis, nach Thasos und der thrakischen Chersones. Dagegen kann von einer Verkehrsstrafse den Dniepr und die Beresina hinauf an die Düna und zur Ostsee keine Rede sein: schon bei Kiew hören die Funde griechischer Gegenstände auf. Wenn Herodot (IV 71) von den Königsgräbern der Skythen am Borysthenes spricht und sagt (c. 53): sie seien von der Mündung 40 Tagereisen entfernt, so mufs die Zahl in 14 geändert werden: denn er erwähnt die Porogen des Dniepr gar nicht — was bei seiner Gewissenhaftigkeit sicher geschehen wäre, wenn er sie gekannt hätte —, und die Königsgräber hat man südlich von den Stromschnellen in den riesigen Kurganen wieder aufgefunden. Ein mittlerer Handelsweg auf Dniepr, Pripet, Schara, Niemen ins Samland bleibt sehr fraglich, und nur ein dritter, der auf dem Dniepr, Bug, Narew zur Weichsel führt, läfst einen auf seiner ersten Strecke von Griechen, dann von skythischen Kaufleuten betriebenen Handel erkennen. Dafür ist der Handel mit dem Salz der Limane des schwarzen Meeres ein interessanter Beleg; dieser Handel erstreckt sich heute noch über ganz Litthauen bis an die Grenze von Ostpreufsen; man bedenke, dafs die russischen Ostseeprovinzen bis vor einem Jahrzehnt nur englisches und spanisches Salz verbrauchten.

Dieser Salzhandel hat wahrscheinlich auch zuerst zur Kenntnis des Bernsteins[1]) geführt, und zwar des binnenländischen. Sadowski teilt mit, dafs am Narew Bernstein gegraben und vermittelst des Spinnrads allerhand Gegenstände aus demselben verfertigt werden. So erhielten die pontischen Griechen Nachricht vom fossilen Bernstein, und so erklärt sich die Angabe des Philemon bei Plinius, dafs der Bernstein auch gegraben werde und in Skythien an zwei Orten zu Tage trete. Diese Gruben am Narew, deren Verpachtung eine sehr einträgliche ist, sind die einzigen im Binnenlande des alten Skythiens. In den Gräbern der Krim erscheint der Bernstein aufserordentlich selten, nicht vor dem dritten Jahrhundert und immer als Kostbarkeit ersten Ranges. Ein in dem letzten Petersburger Compte Rendu publizierter Gräberschatz zeigt eine wahrhaft mykenische Fülle von Gold und Edelsteinen, aber nur zehn Bernsteinperlen: bei diesem hier zum ersten Mal

[1]) Ich will nicht unterlassen, die Leser dieser Zeitschrift auf eine sehr eingehende Arbeit aufmerksam zu machen, von der ich soeben die ersten Aushängebogen erhalten habe: „Der Bernstein im Altertum. Eine historisch-philologische Skizze von Dr. F. Waldmann, Oberlehrer am livländischen Landesgymnasium zu Fellin.“ Fellin 1883. Gegen Genthe s. dort S. 65.



im Taurischen vorkommenden Bernstein ist an orientalischen und phönikischen Ursprung nicht zu denken: griechisch-skythischer Handel war der Vermittler.

Zu Mykene fand Schliemann im dritten und vierten Grabe viele Bernsteinperlen, bei zwei Leichen über 400 Stück: dieses weist nicht auf phönikische Handelsbeziehungen an der Nordküste des schwarzen Meeres, sondern auf Fahrten nach dem Nordwesten Europas. Die von Oppert mitgeteilte, in Lissabon gefundene assyrische Urkunde[1]) vom J. 950 enthält die Worte: „In den Meeren der Polarwinde fischten seine Karawanen Perlen, in den Meeren, wo der Polarstern im Zenith steht, Bernstein" (den Safran, welcher anzieht), und bietet so ein ebenso altes als interessantes Zeugnis für jenen Nordwesthandel.

Direkter Seeverkehr nach dem europäischen Norden bezeugt also nur die Reise des Pytheas: das Balticum ist durch ihn nicht erschlossen. Alles weist uns auf den Landhandel hin. Auch die Römer, die doch unter Augustus die Ostsee kennen lernten, kannten nur einen Handel zu Lande; im Monumentum Ancyranum sagt Augustus, seine Flotte sei von der Rheinmündung ostwärts bis zu einem Punkte (der Name ist nicht zu lesen) gekommen, den zu Wasser und Land noch kein Römer erreicht; ob der hier fehlende Name sich in der von Humann abgegossenen griechischen Fassung findet, müssen wir abwarten. Von nun an regte sich der römische Handel nach der Ostsee mächtig und zeigt uns, dafs es mit dem Sinken des Römerreiches noch nicht so schlimm bestellt war. Von Carnuntum aus entsendet Nero im J. 64 zu Lande einen grofsen Handelszug zum Ankauf von Bernstein. Ungewöhnlich zahlreich sind die römischen Funde an den Küsten und Inseln der Ostsee bis nach Dänemark, Schweden, Norwegen hinauf; römische Münzen sind in Ostpreufsen häufiger als Münzen der Hochmeister; viele von den gefundenen Gegenständen stammen aber gar nicht aus Italien, sondern sind aus einer nach römischen Vorbildern arbeitenden Provinzialindustrie hervorgegangen. Selbst die skandinavischen Forscher wie Undset müssen jetzt bekennen, dafs durch die Einwirkung der Römer die Broncezeit sich in eine Eisenzeit verwandelt hat. Unter byzantinischer Herrschaft sank der Handel, um unter den Arabern im 8. bis 10. Jahrhundert sich neu zu beleben: eine Zeitlang ist die Ostsee ein arabisches Handelsmeer gewesen.

An der samländischen Küste geht jetzt zur Gewinnung des Bernsteins ein unterseeischer Pflug, den oben ein Dampfer zieht und unten ein Taucher führt: darin sah der Redner ein gutes Sinnbild für die Forschung, die mit verbesserten Mitteln moderner Wissenschaft in ungeahnte Tiefen dringt, und schlofs damit gegen 12 Uhr seinen Vortrag.

Hierauf konstituierten sich die einzelnen Sektionen im Gymnasialgebäude.

Bei Beginn der zweiten allgemeinen Sitzung Donnerstag den 28. September 10 Uhr teilte der erste Präsident ein Telegramm S. K. H. des Grofsherzogs mit, worin derselbe für die am vorhergehenden Tage übersandte telegraphische Huldigung dankt und nochmals bedauert, nur auf diese Weise mit der Versammlung in Verkehr treten zu können. Auch von S. M. dem Kaiser ist ein dankendes Telegramm eingelaufen.

Den ersten Vortrag hielt Professor Studemund-Strafsburg „über

[1]) Vgl. Waldmann a. a. O. S. 8 f.

zwei Parallelkomödien des Diphilus." Die neue Komödie nimmt unter den Ausläufern der klassischen griechischen Poesie auch deshalb eine bedeutsame Stellung ein, weil sie ihre Stoffe ausschliefslich aus dem Privatleben nimmt, welches Motive und Konflikte liefert, wie sie auch bei anderen Völkern vorkommen können, und weil sie deshalb einer von ihr abhängigen Litteratur, wie es die römische ist, die direkte Nachahmung aufserordentlich erleichtert. Die grofse Produktion der griechischen Dichter — Menander hat 108, Philemon 97, Diphilus 100 Stücke gedichtet — erklärt sich aus einer grofsen Gleichmäfsigkeit der Motive, welcher diese Dichter durch witzigen Dialog und feine Charakterschilderung die nötige Abwechselung zu verleihen wufsten. Ersetzen können uns bekanntlich die Nachahmungen des Plautus und Terenz die verlorenen Originale nicht: doch können wir uns in einem Falle von der fabrikmäfsigen Art, in der Diphilus von Sinope arbeitete, eine deutliche Vorstellung verschaffen.

Schiffbruch und Seeraub sind zwei Hauptmotive der neuen Komödie; eine Lösung erfolgt meist durch eine ἀναγνώρισις, oft auf Grund von Spielsachen — crepundia —: zu diesen Crepundienstücken gehört auch der plautinische Rudens, gedichtet nach einem Stücke unbekannten Namens des Diphilus.

Die Scene ist bei Kyrene vor einem Venustempel und dem Hause des alten Dämones. Der ist aus Attika hierher gewandert, nachdem ihm Seeräuber sein dreijähriges Töchterlein geraubt und gute Freunde ihn um einen Teil seines Vermögens gebracht haben. In der vorigen Nacht hat ein Sturm ein Schiff vernichtet, auf welchem in Gesellschaft eines Agrigentiner Parasiten sich ein Kuppler befand, um mehrere in seinem Besitz befindliche Mädchen nach Sicilien zu schaffen; zwei von ihnen haben sich gerettet, Palästra und ihre Freundin; erstere ist eben jene Tochter des Dämones; von dem Seeräuber war sie an jenen Kuppler verkauft worden, und dieser, da er mit ihr einst ein gutes Geschäft zu machen hoffte, hatte sie in Kyrene unterrichten lassen; auf dem Wege nach der Musikschule hat sie ein reicher Jüngling aus Attika gesehen, liebgewonnen und sie dann für 30 Minen dem Kuppler abgekauft, auch einen Teil der Summe gleich bar bezahlt. Dieser aber hat sich auf den Rat des Parasiten noch vor Bezahlung des Restes nach Sicilien eingeschifft, um dort noch mehr Gewinn zu erzielen. Dem Liebhaber hat er vorgeredet, er habe beim Venustempel am Strande mit dem Mädchen zu opfern, er hat ihn sogar zum Festschmaus eingeladen. Nun haben die zwei schiffbrüchigen Mädchen im Venustempel bei der Priesterin Zuflucht gefunden. Trachalio, der Sklave von Palästras Liebhaber, sieht hier ihre Gefährtin und erfährt von dem Schiffbruch: leider sei auch ein Kästchen der Palästra, das ihre Crepundien enthielt, in und mit einem Koffer (dem *vidulus*) des Kupplers im Meere verloren. Als Trachalio Palästra zu trösten abgeht, erscheint der Kuppler: auch er hat sich gerettet, und als er von den zwei Mädchen erfährt, eilt er in den Tempel, um sich ihrer zu bemächtigen: Trachalio ruft um Hülfe, Dämones eilt herbei, der Kuppler wird bezwungen und von dem inzwischen herbeigerufenen Liebhaber vor Gericht gezogen. Aber noch fehlt das Kästchen. Da kommt ein Sklave des Dämones herbei, Gripus, hocherfreut über einen Fang beim Fischen: der Koffer des Kupplers ist ihm ins Netz geraten. Doch Trachalio, welcher Zeuge war, will für seine Verschwiegenheit die Hälfte des Wertes: Gripus weigert sich, und

der Streit kommt vor Dämones; hier erklärt nun Trachalio, er sei zufrieden, wenn er das Kästchen im Koffer erhalte; als das Kästchen geöffnet wird, erkennt Dämones die Crepundien seiner Tochter; Trachalio holt seinen Herrn, der inzwischen den Prozefs gewonnen hat; das Talent, das der Kuppler dem Gripus für Rückgabe des Koffers versprochen, beansprucht der Herr des Gripus: für die Hälfte kauft er Palästras Gefährtin frei, welche die Frau des ebenfalls freigelassenen Trachalio wird; für die andere Hälfte des Geldes wird Gripus frei. Palästra aber und ihr Liebhaber werden ein Paar. — Schwerlich hat sich der römische Dichter des Rudens von dem griechischen Original des Diphilus so weit entfernt, als er es bei anderen Stücken des Diphilus gethan hat.

Auffallend nahe verwandt sind nun mit dem Rudens die im Ambrosianus und bei den römischen Nationalgrammatikern erhaltenen Reste der plautinischen Kofferkomödie, der Vidularia: diesen Namen hätte ja ebensogut auch der Rudens führen können; ist es wegen dieses etwas entlegenen Namens nicht wahrscheinlich, dafs der Rudens später gedichtet ist als die Vidularia? Der Vortragende hat es im J. 1870 versucht, nach dem Palimpsest und den Grammatikercitaten eine Editio princeps der Vidularia herzustellen, und da ergiebt sich etwa folgende Fabel.

Wir befinden uns wieder an der Meeresküste, wahrscheinlich auch wieder in der Nähe eines Venustempels; auch wohnt wieder ein gutmütiger Alter, Dinia, in der Nachbarschaft, aufserdem Gorgo, ein Fischer. Dinias Sohn, Nicodemus, ist schiffbrüchig geworden und hat dabei einen Koffer eingebüfst: in diesem ist ein Siegelring, und dieser mufs später die ἀναγνώρισις vermitteln. Nicodemus, von Gorgo aufgenommen, aber aller Mittel entblöfst, verdingt sich als Landarbeiter bei seinem eigenen Vater Dinia. Nun findet Gorgo beim Fischen den Koffer, den ihm aber der Sklave Cacistus streitig zu machen sucht: schliefslich bringt der Fischer den Koffer in seinem Hause in Sicherheit, Cacistus will den Weg der Klage beschreiten. Darauf finden wir Nicodemus und Dinia im Gespräch; der mitleidige Alte erläfst dem Jüngling die harte Feldarbeit und leiht ihm eine Mine: ihm fällt — ganz analog der Stelle Rud. III 4, 38 = 743: O filia | Quom ego hanc video, mearum me absens miseriarum commones — der Klang von Nicodemus' Stimme auf. Wahrscheinlich wurde nun Dinia als Mittelsmann bestellt, um über den Besitz des Koffers zu entscheiden, und mit Hülfe des Siegelringes, dessen Bild mit dem eines zweiten, also wohl des Dinia, stimmt, wird die Lösung ganz ähnlich wie im Rudens bewerkstelligt.

Mit Recht können wir nach dieser Übersicht des Inhalts die beiden Stücke als Parallelkomödien bezeichnen. Die Ähnlichkeit ist so grofs, dafs schon von vornherein zu vermuten ist, beide plautinischen Stücke gehen auf Originale eines und desselben griechischen Dichters zurück. Dieser wäre aber kein anderer als der in den Worten des Rudensprologes (V. 22) genannte: Primumdum huic esse nomen urbi Diphilus | Cyrenas voluit. Dafs Diphilus, welcher gegen Wiederholung der Motive in seinen Komödien durchaus nicht spröde war, wirklich auch das Original zur Vidularia gedichtet hat, versuchte nun der Redner in ebenso interessanter als scharfsinniger Weise durch die peinlichste Ausbeutung des Palimpsestes zur Gewifsheit zu erheben.

Durch ein an die Zuhörer verteiltes, genau autographiertes Facsimile

von p. 244 der ambrosianischen Plautushandschrift, auf welchem durch zahlreiche diakritische Zeichen die denkbar genaueste Vorstellung von dem Zustande des Palimpsestes ermöglicht war[1]), waren nun alle Zuhörer in den Stand gesetzt, der Beweisführung des Vortragenden in allen Einzelheiten zu folgen. Sie lautete etwa so.

Fasciculus XVII des Ambrosianus enthält ausnahmsweise nur 7 (nicht 8) Blätter; Blatt 1, 7, 2, 6 enthalten Teile der Bacchides, 4 und 5 die Hauptreste der Vidularia; Blatt 3, d. h. Seite 243 u. 244 gehört zu den verzweifeltsten des Palimpsestes: auf S. 243 sind keine Buchstabenreste mehr zu sehen; hier standen also wahrscheinlich nur die abwechselnd rot und schwarz geschriebenen didaskalischen Bemerkungen zu einem Stück, dessen Anfang dann auf S. 244 enthalten sein müfste.

In der That stellt sich heraus, dafs von den 19 Zeilen, welche die Handschrift auf jeder Seite enthält, Z. 1 den Titel PROLOGUS enthalten mufs, Z. 2—17 den Prolog: denn Z. 11 läfst sich leicht zu dem Senar ergänzen:

Credo argumentum velle vos (pern)os(cer)e

und die folgenden Reste von Z. 12:

Int . . . . g . . . . usq . . . . g . . tq . . nd . . gent

las der Vortragende:

Intellegetis potius quid agant, quando agent.

Daraus ergiebt sich, dafs unser Prolog zu derjenigen Klasse von Prologen gehört, welche es ablehnen, sich auf den Inhalt (argumentum) des folgenden Stückes einzulassen, wie dies im Asinariaprolog geschieht (V. 6 ff.):

Nunc quid processerim huc et quid mihi voluerim,
Dicam: ut sciretis nomen huius fabulae.
Nam quod ad argumentum attinet, sane brevest.
Nunc quod me dixi velle vobis dicere,
⟨Id⟩ dicam: huic nomen Graece Onagost fabulae.
Demophilus scripsit, Maccius vortit barbare:
Asinariam volt esse, si per vos licet.

Für unsern Prolog erwarten wir also noch die Nennung des Namens, und siehe, da finden sich Z. 7 u. 8 die Reste:

Sc . edi . . . . . uo . . . . g . ae . . . . . o . . . .
. oetahanosterf . . . . u . . . . m

Aus dem Anfange läfst sich nun aber kein lateinisches Wort herauskonstruieren, dagegen kommt man fast mit zwingender Sicherheit auf das griechische σχεδία, und danach ergänzte der Redner mit Rücksicht auf die gewöhnlichen Prologwendungen (vgl. pr. Cas. 31. Poen. 53 ff. Merc. 5 f. Mil. II 1, 8 = 86 f. pr. Trin. 18 ff.) folgendermafsen:

Schedia haec vocatast a Graeco comoedia
Poeta, hanc noster fecit Vidulariam

(wobei Z. 7 das Metrum des Schlusses durch Verse wie pr. Men. 30. pr. Capt. 40 u. a. gerechtfertigt wird, Z. 8 aber anzunehmen ist, dafs der Schreiber beim n von hanc gleich zu noster abirrte und so en ausliefs).

---

[1]) Ich bemerke für diejenigen, welche in der Versammlung nicht anwesend waren, dafs dieses Facsimile auch der französischen Übersetzung des Studemundschen Vortrages in der „Revue de l'instruction publique en Belgique" (Tome XXV, 5e livr. p. 313—327) beigegeben ist.

Wenn hier nur der Titel des griechischen Originals, nicht aber der Dichter genannt wird, so ist dasselbe der Fall Mil. Gl. II 1 und vielleicht im Prolog des Poenulus.

Der Komödientitel Σχεδία ist aber nur für einen einzigen griechischen Dichter bezeugt, und dieser ist kein anderer als eben Diphilus, aus dessen Stück das Etymologicum Magnum einen Vers erhalten hat.

So ist Diphilus erwiesen als Verfasser der Originale zu den plautinischen Parallelkomödien Rudens und Vidularia, und wir erhalten einen Einblick in die Arbeitsart dieses Rivalen von Philemon und Menander.

Nun erhielt Geh.-Rat Curtius das Wort zu seinem Vortrage über die Ausgrabungen in Olympia. Sieben Jahre sind es nun, seit der erste Spatenstich im Alpheiosthale gethan, seit anderthalb Jahren hat die mechanische Arbeit an der Fundstätte eingestellt werden können. Denkmäler verschiedenster Zeit hat hier deutsche Wissenschaft zu Tage gefördert, und für die verschiedensten Seiten menschlicher Thätigkeit ist Aufklärung gewonnen. Für Technik und Geschichte der Baukunst, für die Entwicklung der griechischen Plastik, ganz besonders für die Geschichte der griechischen Sprache und Schrift lieferten die Ausgrabungen reiche Ausbeute, wie wir sie nie erwartet, und der unvergefsliche Ahrens hat noch zuletzt an den olympischen Urkunden seine letzte Lebenskraft glänzend bewährt. Weit über Olympia hinaus ist das Gefundene fruchtbar geworden, so ist die griechische Metrologie durch Dörpfelds Untersuchungen auf ganz neue Grundlagen gestellt worden; ebenso sind für die Geschichte des Kultus ganz neue Resultate gewonnen.

Früher waren es einzelne Touristen, welche die Denkmäler und kunstgeschichtlich wichtigen Stätten besichtigten: Olympia ist der erste Ort, wo eine deutsche Gelehrtenkolonie sich angesiedelt, ein deutsches Haus gegründet worden ist. Winterarbeit an Ort und Stelle wechselte mit den sommerlichen Studien in der Heimat ab.

Zunächst sei Rechenschaft abgelegt darüber, wie die letzten anderthalb Jahre seit Beendigung der eigentlichen Ausgrabungsarbeiten benutzt worden sind. Zunächst galt es, das Material weiter zu verarbeiten und zu vervollständigen. Fünf Bände geben in annalistischer Weise über den Fortschritt der Arbeiten Auskunft; nach Sichtung sämtlichen Materials soll darnach zunächst ein zusammenfassendes Werk über die Tempel veröffentlicht werden. Zweitens haben die geologischen Untersuchungen, die Professor Bücking im Auftrage der preufsischen Akademie angestellt hat, ergeben, dafs nicht der Alpheios, wie es früher hiefs, sondern der Kladeos der Übelthäter war, dem wir jetzt dafür dankbar sind, dafs er die Ebene Olympias überschwemmt und so durch langjährige Arbeit manches Wertvolle uns erhalten hat. Als eine weitere Thatsache ist durch jene Forschungen die allmähliche Abschwemmung des Kronionhügels festgestellt worden, wodurch manche Stätten, wie das Heraion, tief verschüttet worden sind. Drittens geben die jetzt erschienenen drei Karten von Olympia und Umgegend nach Kaupert ein genaues Bild der Pisatis, der weiteren Umgebung von Olympia, und den genauen Plan von Olympia selbst. Endlich ist viertens der Versuch zu einer Restitution der Giebel gemacht worden: die Mittel dazu wurden von Se. Maj. dem Kaiser geliefert und ein junger talentvoller Bildhauer Grüdner mit der Aufgabe betraut. Fünftens sind

manche Arbeiten vervollständigt worden: so hat Dr. Purgold nochmals eine Kollation der Inschriften vorgenommen, die reich an Ergebnissen war: so ist namentlich die Inschrift auf dem tanagräischen Schilde gelesen, den die Sieger 456 nach Olympia weihten. Ferner ist die Frage nun endgültig gelöst, welche Fundstücke nach dem bekannten Paragraphen des Olympiavertrags als Doubletten dem deutschen Reiche abgetreten werden sollen. Eine Kommission von drei griechischen Gelehrten bestimmte im Verein mit den anwesenden Deutschen im Jahre 1881 die Zahl der als Doubletten zu betrachtenden Gegenstände: es waren Statuen und Architekturstücke, dann Broncesachen und bemalte Terrakotten, darunter besonders solche, die für die Geschichte der Baukunst wichtig sind. Das griechische Parlament hat denn ja trotz der Behauptungen einer grofsen Partei, dafs man nichts von dem heiligen Erbteil der Vorfahren an Fremde ausliefern dürfe, die Auslieferung der Doubletten genehmigt, besonders auf die Widerlegung des Ministerpräsidenten Trikupis hin, welcher der Ansicht war, dafs die Schätze von Olympia nicht den Griechen allein, sondern der ganzen Welt gehörten und man doch nur eine Pflicht des Anstandes dem deutschen Reiche gegenüber erfülle. Endlich erwähnte der Redner, dafs in letzter Zeit die Vorarbeiten zu einem einbändigen Werke über Olympia beendigt sind, welches die Hauptergebnisse der fünfbändigen Publikation giebt und in kurzem erscheinen dürfte.

Der Vortragende gab nun ein Bild des wiedererstandenen Olympia. Ein grofser Wandplan, den das Präsidium eigens für den Vortrag hatte anfertigen lassen — er ist seitdem in den Besitz des archäologischen Instituts in Heidelberg übergegangen — machte es den Zuhörern möglich, der Periegese Schritt für Schritt zu folgen. Der Erfolg der Ausgrabung darf als der denkbar vollständigste bezeichnet werden; abgesehen von gröfseren Urkunden, die aus begreiflichen Gründen wie die meisten übrigen Broncesachen nicht erhalten worden sind, ist nur nach dem Hippodameion vergeblich gesucht worden. Von mehreren Gebäuden ist aus Sparsamkeitsrücksichten nur ein Teil blofsgelegt worden: der 4—5 Meter hohe Schutt verbot allzugrofse Ausgaben, wenn man sich sonst über Lage und Grundrifs klar geworden war. Vom Stadion ist nur ein kleiner Teil ausgegraben: man fand die Stelle, von wo aus der Lauf begann, und sogar die Platte mit den ausgehauenen Fufsspuren der Wettläufer, und als das Ende des Stadions gefunden war, unterliefs man die gänzliche Aufdeckung.

Sonst können wir mit Freude sagen, dafs in den Hauptsachen alles klar ist: die Tempel des Zeus und der Hera, das Metroon, die Schatzhäuser, die Exedra des Herodes Atticus, das Pelopeion, das Philippeion, das Buleuterion und Prytaneion, endlich aufserhalb der Altis die Palästra und das gedeckte Stadion. Der grofse Zeusaltar stand nicht vor dem Zeustempel, und beide repräsentieren also besondere Kultstätten.

Streitig ist folgendes. Ist die Nordgrenze der Altis überhaupt nie durch eine Mauer bezeichnet gewesen? oder hat sie existiert, ist aber durch den Umbau des Herodes verschwunden und in die Wasserleitung übergegangen, die dieser angelegt hat? Ferner fragt es sich, wo das für die Aufnahme vornehmer Gäste bestimmte Leonidaion und die nach Pausanias in unmittelbarer Nähe gelegene *πομπικὴ εἴσοδος* gelegen war. Nimmt man an, wie es Hirschfeld thut, dafs ein Bau auf der Südwestseite das Leonidaion sei,

so bereitet der benachbarte kleine Eingang, den man dann als Hauptthor annehmen mufs, und der zudem schon zur Zeit des Herodes Atticus mit einer Wasserleitung bedeckt war, grofse Schwierigkeiten. Curtius möchte dagegen in dem römischen Festthor, das zwischen Buleuterion und dem gewöhnlich Leonidaion genannten Gebäude liegt, den Umbau des alten Festthores erkennen und das Leonidaion als geweihtes Gebäude in den Raum der Altis versetzen, so dafs bei Pausanias V 15, 2 *ἐντὸς μὲν τοῦ περιβόλου* statt *ἐκτός* zu lesen wäre.[1])

Auch ein Bau im Westen, da wo später die byzantinische Kirche errichtet wurde, ist zweifelhaft; man hat hierher die Werkstätte des Phidias verlegen wollen: aber der alte Bau kann kein *ἐργαστήριον* gewesen sein; das des Phidias lag zudem in der Nähe des Leonidaion; jener Bau war wohl das Peripolion (?). Hinter diesem Gebäude lag wahrscheinlich das Heiligtum der Gaia für Erteilung von Orakeln und in der Nähe das Koinobion der Priester: denn die *μάντεις* hatten ihren steten Aufenthalt an Ort und Stelle.

Fragt man schliefslich, was die Aufdeckung für die Würdigung des Pausanias für ein Resultat ergiebt, so hat sich dieser Schriftsteller als durchaus glaubwürdig bewährt. Dafs er gar nicht in Olympia gewesen, wird man nicht mehr behaupten dürfen.

Nun besprach der Redner den dritten Teil seines Themas: die Tempelskulpturen. Dafs zuerst Newton und nicht die deutschen Gelehrten sich über den Stil der Werke und ihre Einreihung in die Kunstgeschichte ausgesprochen, ist für die Deutschen kein Vorwurf: man hat absichtlich sich nicht sofort über allgemeine Fragen der Art ausgesprochen, bevor noch nicht alles gefunden und das Gefundene nach vielfachen Proben richtig zusammenkonstruiert worden war. Erwähnenswert sind zunächst die Gigantenkämpfe am Giebel des megarischen Schatzhauses; von den 12 Metopen des Zeustempels, welche die Thaten des Herakles darstellen, sind alle bis auf zwei gefunden worden.

Für die Giebelskulpturen des Zeustempels hatten die Zuhörer die lebendigste Anschauung durch die im Saale aufgestellten zierlichen Modelle des Ostgiebels und einiger Figuren des Westgiebels, von Schapers Schüler Grüdner ausgeführt. Es galt vor allen Dingen, die Ordnung der Figuren im Giebelraume zu bestimmen: kleinere Stücke, Köpfe, Hände, Füfse waren nach allen Seiten verschleppt und in die Lehmwände der umliegenden Hütten vermauert; gröfsere Fragmente hatte man nur auf die Seite gerückt; andere endlich lagen so, wie das Erdbeben, welches den Zeustempel zerstörte, sie von der Höhe zu Boden geschleudert hatte: fast senkrecht unter ihrem ursprünglichen Standorte lagen die Bildwerke der Nordostecke, die der Südostecke waren etwas weiter weg gefallen. Darnach ist (gegen Treu) der hockende Knabe, der an der Nordostecke zwischen dem Kladeos und dem sinnenden Greise gefunden wurde, auch in der Restauration des Giebels zwischen diese beiden zu setzen. In der Anordnung der Giebelfiguren herrscht strenge Symmetrie: in der Mitte Zeus mit Oinomaos und Sterope auf der einen, mit Pelops und Hippodameia auf der andern Seite; Pelops'

---

[1]) Vgl. jetzt auch Ad. Boetticher in der philol. Wochenschrift 1882. No. 38, 1204—1211: „Zur Topographie von Olympia. *Πομπικὴ εἴσοδος* und Leonidaion. — Hippodameion.“

Wagenlenker Myrtilos schliefst sich an Sterope an — nach Pausanias κάθηται πρὸ τῶν ἵππων — und füllt sehr schön den Raum unter den Köpfen der nun folgenden Rosse aus. Die rechts und links hinter den Rossen befindlichen sitzenden Figuren hat zuerst Newton richtig als Seher gedeutet; während der zur Rechten sinnend die Hand an die Wange legt, als ahnte er schwermütig den unglücklichen Ausgang des Wagenkampfs, scheint der andere emporblickend und die Hand ausstreckend den Sieg schon zu erwarten. Auf ihn folgt eine Frauengestalt, die Quelle Pisa oder Arethusa darstellend, und in der Ecke der Flufsgott Alpheios; diesen beiden Gestalten entsprechen genau auf der rechten Seite der hockende Knabe, vielleicht die Personifikation eines Baches, und zuletzt der Kladeos.

Zu der Ruhe dieser Darstellung steht nun der wilde Kampf des Westgiebels im allergröfsten Kontrast: in der Mitte Apollon und rechts und links die Gruppen der Kämpfenden, doch auch diese an genaue Responsion gebunden: je 3 + 3 + 2 Figuren.

Die strenge Symmetrie, die feierliche Ruhe und die Gebundenheit des Stils, welche die Komposition des Ostgiebels beherrschen, bestimmte nach der Ansicht des Redners die Priester, bei der Konkurrenz dem Paionios den Vorzug vor Alkamenes zu geben: denn die bekannte Inschrift fafst er so auf, als habe es sich um eine Konkurrenz in Bezug auf die Giebelfelder (ἀκρωτήρια) gehandelt. Auch daran will er festhalten, dafs Metopen wie Giebelfelder einer Schule, und zwar der attischen entstammen; es ist unrecht, die Parthenonskulpturen dagegen ins Feld zu führen: durchaus glaublich ist es und durch Analogieen der italienischen Kunst des sechzehnten Jahrhunderts zu belegen, dafs die Künstler trotz anderweitiger gröfserer Freiheit der Darstellung bei Tempelbildern einem altertümlicheren Stil folgten; Pausanias kann wohl in der Deutung einzelner Punkte irren — so wenn er die μάντεις der Giebelfelder als ἱπποκόμοι bezeichnet —, aber seine Angabe über die Künstlernamen darf nicht angefochten werden. Endlich darf man an die Ausführung der Bildwerke nicht die höchsten Anforderungen stellen: sie sind im Akkord gearbeitet worden, vielleicht gar nicht von attischen, sondern von einheimischen Künstlern; dafs die grofsartige Komposition trotzdem den attischen Meistern keine Schande macht, wird jeder zugeben; die Werke gehören aber einer Zeit des Strebens und Ringens an, welche der bis dahin ganz unvermittelt dastehenden hohen Vollendung in Phidias' athenischen Werken vorausging.

So ist in den letzten anderthalb Jahren doch Nennenswertes geschehen; grofser Dank aber gebührt Sr. Maj. dem deutschen Kaiser, der den Ausgrabungen nicht nur vom ersten Augenblicke an das lebhafteste Interesse geschenkt, sondern, als die Mittel zu fehlen begannen, mit seiner Hülfe eingetreten ist, indem er äufserte: „Was wir einmal angefangen, wollen wir auch vollenden.“ Ein solches Werk aber, das nur im Interesse der Wahrheit und Wissenschaft begonnen und zu Ende geführt ist, so vollständig und in so uneigennütziger Weise, ein grofsartiges Werk des Friedens nach dem grofsen Kriege, das hat uns noch niemand vorgemacht, und vielleicht wird es uns auch niemand nachmachen.

Damit schlofs der Redner seinen Vortrag, zu welchem sich auch auf den Galerieen eine ungewöhnlich grofse Zuhörerschaft aus Gebildeten aller Berufsklassen eingefunden hatte. Es war, als sei in weiten Kreisen das

Bewufstsein wach gerufen, dafs hier doch ein Werk von nationaler Bedeutung vorgeführt sei, auf welches jeder Deutsche, wenn er auch der strengen Wissenschaft fernstehe, ein Recht habe stolz zu sein.

(Schlufs folgt.)

Karlsruhe. E. Böckel.

Erklärung.

Vor 22 Jahren veröffentlichte ich in dieser Zeitschrift 1860 S. 930 bei Gelegenheit einer Rezension eine griechische Übertragung des Uhlandschen „Ich hatt' einen Kameraden". So wenig Wert ich damals wie noch heute darauf lege, so sehe ich mich doch nachträglich veranlafst zu erklären, dafs sie aus meinem Pulte stammt. Die der Karlsruher Philologenversammlung von Herrn Effing gewidmete Übertragung weicht nur in wenigen Worten von jener ab; diese Abweichungen als Emendationen anzuerkennen, wozu ich an sich neidlos bereit wäre, verbietet mir grofsenteils mein prosodisches oder philologisches Gewissen.

Zerbst. G. Stier.

Damit die Leser unserer Zeitschrift sich selbst ein Urteil bilden können, geben wir im folgenden beide Texte zur Vergleichung. D. Red.

Zeitschr. f. d. G.-W.:

1. *῞Εταρός μοι ἦν ἄριστος —*
ἕταρός μοι ἦν φίλος.
ὁσάκις δ' ἔκλαγξε σῆμα
παρ' ἐμοὶ 'βάδιζε, βῆμα
ἴσως μετρούμενος.

2. *Βομβεῖ βολὶς δι' αὔρας —*
ἔμεγ' ἠὲ τὸν κτενεῖς;
ἕταρος βολῇ καθεῖται,
πρὸ ἐμοῖς πόδεσσι κεῖται
ἐμοῦ ὡς ἀπορραγείς.

3. *Χέρα μοι θέλει προτεῖναι,*
βολίδ' ἡνίκ' ἐγχέω.
Διὰ τὸν βίον γ' ἐκεῖνον
ἕταρός μ' ἄριστε μεῖνον —
χέρα τεῖναι οὐκ ἔχω.

H. Effing:

1. *῞Εταρός μοι ἦν ἄριστος —*
ἕταρός μοι ἦν φίλος.
ὁσάκις δὲ κλάγξαι σῆμα,
παρ' ἐμοὶ ἔβαινε, βῆμα
ἴσως μετρούμενος.

2. *Βομβεῖ βόλις δι' αὔρας,*
ἔμεγ' ἠὲ τὸν κτενεῖς;
ἑτάρου μὲν ἐξικνεῖται,
πρὸ ἐμοῖν ποδοῖν δὲ κεῖται,
ἐμοῦ ὡς ἀπορραγείς.

3. *Χέρα μοι θέλει προτεῖναι,*
βολίδ' ἡνίκ' ἐγχέω.
Παρὰ τὸν βίον ἐκεῖνον
ἕταρός μ' ἄριστος μεῖνον —
χέρα τεῖναι οὐκ ἔχω.

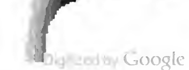
ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der lateinische Unterricht in der Gymnasialprima.

Zwei sehr verschiedenartige Bedenken können es dem Fachmann verleiden unter den jetzigen Verhältnissen seine Meinung und Erfahrung über die Behandlung des Latein in der ersten Klasse mitzuteilen, also über einen Unterrichtsgegenstand, der, wenn irgend einer, mitten im Streit der Parteien steht. Nicht die Hitze des Kampfes ist es, welche ihn vor der Teilnahme an demselben etwa zurückschrecken läfst, nicht die Furcht, er möchte sich vielleicht im Gewühl der hin- und herwogenden Schlacht eine Blöfse geben, wo ihn des Gegners Waffe treffen könnte, nicht einmal die Besorgnis vor des Feindes vergifteten Pfeilen, wie sie leider in diesem Streit Verblendung und Hafs zuweilen absenden — diese Bedenken müfsten überall sich regen, wo im Widerspruch der Meinungen Angriff und Abwehr mit Energie geführt werden. Zunächst mag vielmehr von litterarischem Mitwirken die Wahrnehmung uns fernhalten, dafs wohl auf keinem Gebiete Leute jedes Standes, Berufene und Unberufene, ein Urteil für sich in dem Mafse beanspruchen wie in pädagogischen Fragen.

So wünschenswert es nun ist, dafs für Verbesserung der Schuleinrichtungen und der pädagogischen Zustände in den weitesten Kreisen das Interesse geweckt und die Teilnahme bezeugt wird, so freudig und bereitwillig gute und brauchbare Vorschläge von den Fachleuten begrüfst und aufgenommen werden, sie mögen kommen von welcher Seite sie wollen, ebenso bedenklich und geradezu schädlich ist es aber auch, wenn einseitiges und vorschnelles Urteil, in krasse Form gekleidet, sich den weiten Kreisen der Laien aufdrängt und dort bei aller guten Absicht zu nützen mehr Schaden und Verwirrung anrichtet, als sachgemäfse und sachkundige Belehrung je wieder gut machen kann. Haben wir doch in den letzten Jahren erlebt, dafs fast für jede Frage, welche unser höheres Unterrichtswesen betreffen kann, sich



Beurteiler und Ratgeber gefunden haben, welche in bester Absicht für das Wohl der Jugend und damit für das Wohl des Staates zu wirken durch einseitige und deshalb übertriebene Darstellung teils wirklich vorhandener, teils eingebildeter Mängel in unserer Jugenderziehung uns Lehrern unser Amt und Schaffen aufserordentlich erschweren. Wenn z. B. ein Arzt die Unvorsichtigkeit begeht, ohne genügende statistische Grundlage die Lehrpläne unserer höheren Schulen in öffentlichen Blättern für die weitere Verbreitung des Wahnsinns verantwortlich zu machen, und jene Anstalten gewissermafsen als Vorschule für das Irrenhaus hinstellt, so ist diese Anklage, welche sich schon durch sich selbst richten sollte, zwar an einflufsreichster Stelle von der mafsgebendsten Persönlichkeit bereits öffentlich gründlich zurückgewiesen, aber in Schrift und Gespräch spukt das leichtfertig heraufbeschworene Gespenst noch weiter fort und droht die Erfolge auch des sorgsamsten Lehrers zu schmälern. Und welche Verwirrung in Elternherzen und Schülerköpfen vermögen nicht die meist übertriebenen Klagen über Überbürdung anzurichten, welche in vielen Zeitungen bis zum obskursten Winkelblättchen herab gedruckt werden! Wie oft ist jene verkehrte, auf vollständiger Unkenntnis der Verhältnisse oder auf absichtlicher Verdrehung der Thatsachen beruhende Ansicht ausgesprochen und eifrig nachgebetet, dafs die Gymnasien das Gedächtnis der Schüler mit blofsem Memorierstoff übermäfsig beschwerten, die bisherigen Realschulen dagegen die Durchbildung des Geistes in höherem Grade förderten! Was nützt es, wenn der anonyme Verfasser der „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen" (Leipzig, Abel) Zustände, wie sie in der einen oder andern Anstalt herrschen mögen, auf die Gesamtheit überträgt und die Einrichtungen verurteilt wegen des Mifsbrauchs, der mit ihnen getrieben wird? An dieser Broschüre haben wir ein Beispiel, wie selbst Sachkenntnis den Verfasser nicht vor dem verkehrten Wege schützt, durch Übertreibung wirklich vorhandener Mängel und durch unbegründete Verallgemeinerung lokaler Mifsstände den thatsächlichen oder vermeintlichen Gebrechen abhelfen zu wollen. Welch wunderbare Blüten sonst noch in diesem Garten der Unterrichtslitteratur wachsen, in welchem so unendlich viele glauben als Gärtner durch Beschneiden, Pflanzen, Oculieren eingreifen zu müssen, mag noch an zwei Beispielen gezeigt werden. In einem Leitartikel der viel gelesenen Magdeb. Ztg. vom 13. April 1882 stellt ein Mann, welcher dem Anschein nach als Mitglied der Landesvertretung mitbeschliefsen soll über Unterrichts- und Erziehungsangelegenheiten — vermutlich in der ersten Erregung über schlechte Censuren der Söhne — die Forderung, es solle den Eltern freistehen, ihre Kinder nach Gefallen für einzelne Disziplinen zur Schule zu schicken, in anderen Lehrgegenständen aber, deren Vertreter an der Anstalt ihnen „nicht konvenieren", privatim unter-

richten zu lassen, bis etwa nach einiger Zeit auch für diese Fächer „konvenierende“ Lehrer mit dem Vertrauen der Väter beehrt werden können. Wir glauben diesen ebenso nützlichen wie leicht durchführbaren Vorschlag der Kenntnis weiterer Kreise unserer Kollegen und Freunde nicht vorenthalten zu dürfen. — Ganz kürzlich ist ferner ein „Mahnruf an deutsche Eltern und Lehrer“ erschienen, von L. Gr. Pfeil, in welchem der Verfasser den gesamten bisherigen Sprachunterricht als ungeeignet verwirft und dafür ein Erlernen der Sprache ohne Grammatik, zum Teil durch Vorübersetzen des Lehrers, gröfstenteils aber durch einfaches Lesen in Vorschlag bringt. Wir erkennen bereitwillig an, dafs diese Vorschläge aus der besten und edelsten Absicht entsprungen sind, können aber eine Beweisführung nicht als genügend ansehen, welche sich hauptsächlich auf die drei so eigentümlich gearteten und bevorzugten Beispiele wie Prof. Witte, Virchow und Schliemann stützt, und möchten schliefslich die Frage aufwerfen: Ist es nicht besser, statt in der vorgeschriebenen Weise Latein und Griechisch zu lernen, einfach die Übersetzungen zu lesen? Fachmänner und Sachverständige wenigstens möchten bezweifeln, dafs nach 2jähriger, wenn auch noch so konzentrierter Beschäftigung mit Latein schon in Ober-Sekunda eine vergleichende Grammatik des Lateinischen, Französischen und Deutschen mit Nutzen gegegeben wird.

Wir sagten, dafs bei so ausgedehnter, oft mit Unkenntnis geführter Polemik demjenigen, welcher sein Leben und seine Kraft an pädagogische Thätigkeit gesetzt hat, der Entschlufs recht schwer gemacht wird, entweder hundertmal und schon besser gesagte Wahrheiten noch ein Mal mit seiner schwachen Kraft zu verteidigen oder Resultate langjähriger Erfahrung und eigener Thätigkeit zur Mitteilung und zur Besprechung zu bringen, wenn über die Grundfragen und Grundlagen des Unterrichts von dem ersten besten mit gröfster Sicherheit und Schnelligkeit abgeurteilt wird.

Ganz anders geartet ist das zweite Bedenken, welches in dem Schreiber dieser Zeilen aufstieg, bevor er zur Feder griff. Wenn eine Disziplin eine so gründliche und sorgfältige Besprechung erfahren hat wie der lateinische Unterricht in Ecksteins Aufsatz für die Schmidsche Encyklopädie, ist es dann überhaupt noch von Wert, dafs Geringere ihre Gedanken über diesen Gegenstand an die Öffentlichkeit bringen? Allein die Schrift des erfahrenen Altmeisters ist erschienen, bevor in Preufsen durch die revidierten Lehrpläne eine zwar nicht vollständige, aber immerhin wesentliche Änderung des gymnasialen Unterrichts herbeigeführt wurde. Gerade die Erläuterungen zu dem Lehrplane geben aber in § 3 mehrfach (z. B. über den lateinischen Aufsatz, über das Mafs der Anforderungen für das Skriptum) keine bestimmten Vorschriften und lassen dem Lehrer für Methode und Umfang des Unterrichts



weiten Spielraum. Da ist es vielleicht an der Zeit gerade jetzt, bevor die Vorschriften für die gymnasialen Leistungen in feste, bindende Formen gebracht sind, die Frage aufzuwerfen: In welchem Ziele hat die Ausbildung im Latein ihren Abschlufs zu finden? und welche Mittel sind auf der obersten Stufe anzuwenden, um dieses Ziel unter den jetzigen Verhältnissen zu erreichen?

Auf dem Gymnasium treiben wir Sprachen, nicht um den Schülern eine Dressur für das Parlieren zu geben, auch nicht allein um sie in den Stand zu setzen, die Litteratur eines Idioms kennen und verstehen zu lernen, sondern wir verfolgen zugleich auch den Zweck, die Gesamtdurchbildung der Zöglinge durch die neuerdings viel bespöttelte sogenannte Gymnastik des Geistes zu fördern. Dies geschieht aber weniger durch mechanisches Vokabellernen oder durch die blofse Aneignung grammatischer Regeln — das sind nur notwendige Mittel zur Erreichung des Zweckes; die wahren Früchte des Sprachstudiums zeigen sich erst dann, wenn man imstande ist, das fremde Idiom mit der Muttersprache zu vergleichen und die übereinstimmenden und abweichenden Erscheinungen mit Bewufstsein zu erfassen. Erst wenn wir eine bestimmte Summe stilistischer Eigentümlichkeiten — nicht Subtilitäten — und die besondere Art des Satzbaus kennen gelernt haben, erst wenn wir eine fremde Sprache — wenn auch in beschränkten Grenzen — beherrschen, erst dann wirkt die Kenntnis und die Anwendung derselben durch die Menge der notwendigen abstrakten Gedankenprozesse auf unsere gesamte geistige Ausbildung in vollem Mafse fördernd ein. So hoch wir daher den Wert schätzen, welchen die durch Verständnis der Sprache vermittelte Kenntnis einer fremden Litteratur hat, und so verkehrt es sein würde, aus rein formalem Interesse eine Sprache zu lehren, ebenso notwendig müssen wir doch auch den Endzweck des sprachlichen Unterrichts verfehlen, wenn wir die Schüler nicht bis zur selbständigen und bewufsten Reflexion über die verwandten Erscheinungen und über die Inkongruenzen in der Muttersprache führten. So lange daher auf unsern höheren Lehranstalten irgend welche fremden Sprachen getrieben werden, so lange scheint uns auch die Forderung gestellt werden zu müssen, dafs wenigstens eine derselben am Schlusse der Schullaufbahn von den Zöglingen leidlich und in später zu bestimmenden Grenzen beherrscht wird. Die Formen, in welchen sich Denken und Empfinden des andern Volkes bewegen, und welche in dem gesprochenen und geschriebenen Worte zum Ausdruck kommen, müssen ihm so bekannt und vertraut sein, dafs er ohne wesentliche Schwierigkeit sie in ihrer Eigentümlichkeit würdigen und innerhalb bestimmter ihm naheliegender Gedankenkreise nachahmen kann. Wenn wir diese Forderung als das Endziel des sprachlichen Unterrichts bezeichnen, so sind wir uns dabei sehr wohl bewufst, dafs die Schule der

Gegenwart sich den Realien nicht verschliefsen darf, und wir erkennen bereitwillig und gern die Notwendigkeit an, dieselben in dem in Preufsen jetzt geforderten Umfange zu betreiben. Aber wir halten es gleichwohl für möglich und nach diesen Ausführungen für ebenso notwendig, dafs bei der auch jetzt noch sehr bedeutenden Zahl der sprachlichen Lehrstunden eine Sprache zu dem oben bezeichneten Abschlusse gebracht wird. Dafs der dabei verfolgte Zweck bis zu einem gewissen Grade im Studium einer jeden Sprache erreicht wird, ist nicht zu verkennen. Er wird aber durch die eine in höherem, durch die andere in geringerem Mafse erfüllt, und aus diesem Grunde ist es durchaus nicht gleichgültig, wo wir das Centrum für den sprachlichen Unterricht suchen. Wäre es gleichgültig, so hätten wir die Pflicht, den Schülern möglichst wenig Arbeit und Schwierigkeiten in den Weg zu legen; wir würden etwa das für uns Deutsche verhältnismäfsig leichte Englisch zum erwünschten Mittelpunkt machen. Wenn das aber nicht einmal die bisherigen Realschulen gethan haben, so sind sie wohl von dem richtigen Gesichtspunkte ausgegangen, dafs trotz der reichen goldenen Schätze der englischen Litteratur der Hauptzweck des sprachlichen Studiums nicht durch dieses Idiom allein erreicht wird, sondern dafs die Beschäftigung mit anderen, selbst schwierigeren Sprachen geboten ist. Doch beschränken wir uns auf die Besprechung der gymnasialen Verhältnisse und erklären wir kurz, dafs wir im Latein den sprachlichen Mittelpunkt finden, welcher den von uns erhobenen Anforderungen am besten und vollkommensten entspricht. Wir halten uns daher der Königl. preufsischen Unterrichtsverwaltung zu Dank verpflichtet, dafs sie diesen Standpunkt trotz mancher Befehdung und trotz manches Widerspruchs festgehalten und in den Erläuterungen zum neuen Lehrplan im wesentlichen die Grundzüge für eine auch unseren Ansichten und Absichten entsprechende Behandlung auf der obersten Gymnasialstufe gegeben hat. Es würde deshalb überflüssig sein, an dieser Stelle noch Gründe anzugeben, weshalb gerade das Latein in das Centrum des Sprachunterrichts zu setzen sei; aber wir müssen auf diese Gründe hier doch mit wenigen Worten eingehen, weil wir auf denselben im folgenden unsere Anschauungen über Umfang und Methode des lateinischen Unterrichts in der Prima aufbauen werden.

In formaler Hinsicht ist es gerade, wie besonders neben vielen andern Madvig anerkannt hat, jener eigenartige, unserm modernen und besonders deutschen Ausdruck so fern stehende Charakter, welcher der lateinischen Sprache bildenden Wert verleiht. Dieser Unterschied zeigt sich schon in der Formlehre, der Syntax, nirgends aber mehr als im Satzbau, der Periode, die oft künstlich erscheint und doch bei guten Schriftstellern so streng und darum einfach aus dem Gedanken herausgewachsen ist. Mögen wir einen Ge-

danken, wie ihn etwa Cicero ausgesprochen hat, zergliedern und in die abweichende Form des deutschen Satzes oder, wie oft, mehrerer deutscher Sätze kleiden, mögen wir Stücke aus unserer Muttersprache in die Redeweise des Römers übertragen, immer bedarf es einer methodischen, klaren Geistesarbeit, wie sie kaum eine andere noch so abstrakte Disziplin erheischt. Die Abwägung des Wertes der einzelnen Satzglieder, die Erkenntnis des logischen Verhältnisses, die Beachtung des nötigen Gleichgewichts in den Perioden erfordern ein energisches und umsichtiges Nachdenken. Und wie es ferner schwerer ist, zum mündlichen Gebrauch die lateinische Sprache sich dienstbar zu machen, so fördert jedenfalls leidliche Fertigkeit in dieser Hinsicht die allgemeine geistige Ausbildung mehr als eine entsprechende Herrschaft über den französischen oder englischen Ausdruck. Diese Wahrheiten bleiben bestehen, mag man im Zorneseifer gegen das jetzige Gymnasium oder im Kampfeseifer für die Berechtigungen der Realschule noch so drastische Ausdrücke und Beweismittel dagegen ins Feld führen oder, was mit Vorliebe geschieht, Äufserungen bekannter Philologen gegen diese Sätze citieren, ja sogar Aussprüche Köchlys aus seiner sächsischen Zeit anführen, die er später erheblich modifiziert hat, wie z. B. Vogel, Gegenwart 1882 Nr. 8. Materiell ist dann der Schatz römischer Litteraturwerke, zu welchen uns die Kenntnis der lateinischen Sprache den Zugang eröffnet, gewifs nicht zu unterschätzen; doch ist dieser Umstand nicht besonders zu betonen, da er uns annähernd auch durch Übersetzungen übermittelt werden könnte, und da andere Völker auch — abgesehen von den Griechen, z. B. die Engländer, Italiener — den Römern hierin kaum nachstehen.

Weit wichtiger ist der Umstand, dafs eine der Hauptgrundlagen, auf welchen unsere ganze moderne Kultur ruht, die staatlichen Einrichtungen und die sprachlichen Formen sind, welche der römische Geist sich einst geschaffen hat. Wo bis in die neuere Zeit hinein ein Fortschritt in der geistigen Entwicklung der Menschheit gemacht wurde, z. B. bei der Ausbreitung des Christentums, in der Zeit der Renaissance, Reformation, bei Begründung der neuern Philosophie, da hat die lateinische Sprache vollen und reichen Anteil genommen und ist infolge davon selbst ein Kulturelement geworden, dessen so leicht niemand entraten kann, welcher sich eingehender mit der Geschichte der Civilisation oder mit dem Studium einer der älteren Wissenschaften (Theologie, Jurisprudenz u. a.) beschäftigen will. Wegen ihres engen und unzertrennlichen Zusammenhanges mit der äufsern und innern Geschichte der Menschheit hat denn auch das Lateinische seine Spuren nicht blofs in dem engen Kreise der Gelehrten hinterlassen; weit beredter für seine Kraft und Bedeutung zeugen die Sprachen der Stämme, welche vom Pruth bis an die Tajomündung wohnen. Der Römer hat vermöge seiner geistigen und physischen

Überlegenheit einer langen Reihe von Völkern seine Sprache und Sitte übermittelt, das Latein bildet also den Schlüssel für die Tochtersprachen, welche in vielen Ländern Europas, darunter gerade in bedeutenden Kulturstaaten geredet werden. Latein ist daher für die Erlernung vieler moderner Sprachen, zum Teil selbst für das Englische, ein bedeutendes Hülfsmittel, und die gründliche Kenntnis jenes antiken Idioms nach unserer Ansicht ein unumgängliches Erfordernis für das Studium der romanischen Sprachen. Es ist uns daher immer zweifelhaft gewesen, ob das Studium gerade der neuern Sprachen mit Recht den Abiturienten der bisherigen Realschule freigegeben ist, besonders da die daran geknüpfte Beschränkung im Interesse der Einheit des gesamten Lehrerstandes wohl besser fortgefallen wäre.

Dies wenige möge genügen, um die Bedeutung des Latein auch für die jetzige Zeit — soweit dies für unsern Zweck nötig scheint — zu erörtern; die andern Gründe scheinen diesen angeführten gegenüber geringfügiger, so leidenschaftlich sie auch sonst unter Verwertung eines grofsen Schatzes von Schlagwörtern bestritten oder verteidigt werden. Für uns geht aus dem Gesagten die notwendige Forderung hervor, dafs auf unsern für das Studium vorbereitenden Anstalten die Schüler im Latein so weit und in der Weise gefördert werden müssen, dafs der aus solcher Schulung entspringende formale Gewinn im wesentlichen erreicht und daneben der Zögling in den Stand gesetzt wird, auf Grund der erworbenen Kenntnisse auch die materiellen Vorteile für die Erkenntnis des ganzen Kulturzusammenhangs und für sein spezielles Fach zu geniefsen. Es ist daher nach unserer Ansicht geboten, die Leistungen im Latein ungefähr auf derselben Höhe zu halten, welche in den bisherigen Bestimmungen gefordert wurde. Die neueren preufsischen Vorschriften sprechen sich nicht mit voller Bestimmtheit darüber aus, namentlich nicht über Sprechen und Schreiben des Latein, gehen aber jedenfalls nicht erheblich unter das bisher übliche Mafs hinab. Wenn man uns nun entgegenhält, dafs das von uns erwünschte Ziel neben der Steigerung der sonstigen Anforderungen unmöglich nach dem neuen Lehrplan erreicht werden kann, so müssen wir hier erklären, dafs wir uns voll und ganz auf den Boden dieser neuen Bestimmungen stellen, dafs zu unserer Freude bisher vernachlässigte Disziplinen auf dem Gymnasium mehr zu ihrem wohlverdienten Rechte gekommen sind, und dafs wir es trotz der verminderten Stundenzahl dennoch für möglich halten, unsern oben bezeichneten Forderungen für das Latein zu genügen. Sind doch in der preufsischen Ministerialverfügung zum Teil schon die Wege gewiesen, auf denen man zu dem erwünschten Abschlufs im lateinischen Unterricht gelangt. Die Beschränkung der griechischen Grammatik geht offenbar von der Ansicht aus, zu welcher auch wir uns oben bekannten, dafs es für formale Geistesbildung genügt, das Gebäude und Gefüge

einer Sprache genauer zu kennen; durch das Zurücktreten dieses formalen Elements im Griechischen wird aber Kraft und Zeit gespart für derartige Betreibung der andern alten Sprache. Allein auch trotz dieser Ersparnis auf Kosten der griechischen Grammatik würden wir schwerlich bei der um 9 wöchentliche Stunden verminderten Arbeitszeit die bisherigen Erfolge im Latein erzielen, wenn wir nicht durch Methode ersetzen, was uns an Zeit genommen ist. Thun wir Lehrer, so viel an uns liegt, das unsrige, um den Verhältnissen gerecht zu werden, dann werden selbst die Klagen über Überbürdung allmählich verstummen, welche uns jetzt den Beruf oft recht sauer und schwer machen, weil selbst berechtigte Beschwerden in vielen unverständigen Köpfen thörichte Ansichten und unberechtigte Forderungen wachrufen. Bevor wir dahin gelangen, wird freilich eine fast einstimmig von der Lehrerwelt gewünschte Bedingung erfüllt werden müssen, dafs nämlich unsere Gymnasien in Zukunft nicht ein Schülermaterial in sich vereinigen, welches zum grofsen Teil in Bezug auf die zu erarbeitenden oder zu ersitzenden Berechtigungen eine geeignetere Vorbildung auf einer höheren Bürgerschule oder wohl gar auf einer Fachschule genösse. Wir wissen sehr gut, dafs wir nicht blofs begabte Schüler zu unterrichten haben, dafs wir vielmehr den Mittelschlag besonders berücksichtigen und fördern müssen, aber gerade im Interesse der Strebsamen mufs die grofse Anzahl derer durchaus beschränkt werden, welche die Schullaufbahn nicht bis ans Ende verfolgen wollen und daher leider nur zu oft als indolente Masse die Fortschritte der übrigen hemmen. Allein eine weitere Ausführung dieses leidigen, aber für uns sehr wichtigen Themas gehört nicht hierher, unsere Aufgabe ist es vielmehr nachzuweisen, welche Grenzen wir dem lateinischen Unterricht im Gymnasium stecken, und auf welche Weise wir bis zu denselben zu gelangen hoffen.

I. Die Lektüre.

An die Spitze dieses Abschnittes möchten wir folgende Worte aus den Erläuterungen zu den Lehrplänen setzen, welche ebenso wahr und treffend wie leider nicht in allen Fällen bisher beachtet sind: „Die Aufgabe des Gymnasiums ist dadurch noch nicht als erfüllt zu betrachten, dafs die Schüler Schriften von irgend einer näher bestimmten Höhe der Schwierigkeit lesen können, vielmehr ist darauf Wert zu legen, dafs und wie sie einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben.“ Wenn wir diesen Satz, dem wir voll und ganz beistimmen, zunächst unserer Erörterung zu Grunde legen, so scheint uns die erste der darin berührten Fragen leicht zu beantworten. Das Gymnasium hat den Zweck, für das Leben im allgemeinen und für gewisse Berufsarten im besondern auszubilden. Wer dasselbe verläfst, mufs daher imstande sein

auch in Zukunft wieder aus dem Born der Wahrheit und Schönheit zu schöpfen, der in der römischen Litteratur zwar nicht so reichlich, aber ebenso unversieglich strömt wie in der griechischen; er mufs so weit geführt sein, dafs es ihm keine besonderen Schwierigkeiten macht, diejenigen Werke wieder zu lesen und zu verstehen, welche den gröfsten bleibenden und allgemeinen Wert haben und daher im wesentlichen der Schullektüre zufallen. Wer das Verlangen hat oder das Bedürfnis, im späteren Leben hier Belehrung, Trost, Ergötzung zu suchen, dem mufs die Schule eine genügende Vorbildung gegeben haben, um diesen Wunsch befriedigen zu können. Zugleich mufs aber auch der lateinische Unterricht einen ethischen Zweck verfolgen. So weit irgend möglich, mufs er teilnehmen an der allgemeinen Aufgabe der Gymnasien: die Jünglinge, welche einst als Beamte und als leitende Persönlichkeiten eine wichtige Stellung im Staat und in der bürgerlichen Gesellschaft einnehmen, soll er ausrüsten helfen mit dem Gefühl für das Wahre, Gute und Schöne. Wer dagegen durch seinen Beruf darauf geführt wird, Schriften aus der römischen Litteratur oder lateinisch geschriebene Werke späterer Zeit zu lesen, der kann dazu unmöglich mit aller und jeder Kenntnis durch das Gymnasium ausgerüstet werden; aber er mufs in den Stand gesetzt sein, die Fachlitteratur zu lesen und zu verstehen, wenn er — und letzteres ist nicht Sache der Schule, sondern des Fachstudiums — sich die speziell technischen Ausdrücke angeeignet und etwa besonders schwere, charakteristische Eigentümlichkeiten der Darstellung überwunden hat. Die Schule giebt, wie überall, so auch hier die allgemeine, aber sichere Grundlage; was ein Jurist, ein Philologe, ein Historiker für seine Beschäftigung sonst an Latein nötig hat, vermittelt ihm Universität oder Privatstudium.

Ausführlicher dagegen müssen wir eingehen auf die zweite in den Erläuterungen liegende Frage: Welche Schriften sind in der Prima des Gymnasiums zu lesen und wie sind sie zu behandeln? Es ist dieser Punkt, ebenso wie unser ganzes Thema, in pädagogischen Werken, Zeitschriften, Programmen, Versammlungen so vielfach besprochen, dafs sich eine ganze Litteratur gebildet hat, die von demjenigen durchgearbeitet werden mufs, welcher sich ein Urteil verschaffen will; man erlasse uns jedoch hier die Angabe der meist bekannten Quellen, aus denen wir zwar oft reiche Belehrung schöpften, deren Wert aber doch fast überall durch praktische Anwendung und Erfahrung nachgeprüft wurde.

Der Umfang der prosaischen Lektüre und die Auswahl sowohl der Schriftsteller wie der einzelnen Werke ist für die norddeutschen Schulen im wesentlichen festgesetzt. Da die römische Prosa in der Geschichtschreibung und Beredsamkeit ihre höchsten Erfolge erreicht hat, ist es selbstverständlich, dafs diese beiden Richtungen in der obersten Gymnasialklasse bevorzugt werden.

Trotz der vielfachen und heftigen Anfeindungen, welche Cicero als Charakter und als Schriftsteller erfahren hat, und trotz der Verdächtigungen, welche gegen die Glaubwürdigkeit des Tacitus ausgesprochen sind, möchten wir die Werke dieser beiden Männer fast ausschliefslich der Primalektüre zuweisen. Die Polemik gegen Cicero, in welche ja hauptsächlich der Schule fern stehende Gelehrte verfielen, ist wieder in starkem Rückgange und wird immer mehr auf das rechte Mafs zurückgeführt: für das Gymnasium ist Cicero geradezu unersetzlich, weil wir ganz abgesehen von der Vielseitigkeit seines litterarischen Schaffens in ihm das höchste Muster, wenn auch nicht die alleinige Norm für den lateinischen Stil suchen und suchen müssen. Und was Tacitus anbelangt, so habe ich in jedem Jahre wieder die Erfahrung gemacht, dafs der tiefe Ernst, welcher aus jedem seiner Werke spricht, des Eindruckes auf die Schülerherzen nicht verfehlt, und dafs seine Schriften stets mit besonderem Interesse und mit Liebe gelesen wurden.

Es giebt so mancherlei Gründe und Beziehungen, welche gerade den Tacitus der Schullektüre besonders empfehlen. Wenn man erklärt, wie die oft düstre Stimmung durch eigne Erlebnisse und durch die jüngste Vergangenheit bedingt ist und wie sie im Grunde aus lauterem Patriotismus entspringt, wenn man zeigt, wie trotz des eifrigen Ringens nach Wahrheit in der Zeit des Verfalles römischer Tüchtigkeit selbst eine so edle Natur nicht frei blieb von einseitigem Urteil und von Verirrungen (Ansicht über das Christentum), dann bleibt die Bekanntschaft mit einem solchen Charakter für die Jugend auch nicht ohne sittlichen Einflufs. Zugleich ist er für uns der einzige nachaugustische Schriftsteller, welcher dem Gymnasium zugewiesen wird, und giebt daher dem Schüler einen unmittelbaren Einblick in Verhältnisse, welche er sonst nur durch abgeleiteten Bericht kennen lernt. Und gerade für uns Deutsche ist diese Zeit und diese Darstellung von aufserordentlicher Wichtigkeit. Es sollte niemand das Gymnasium verlassen, der nicht des Tacitus Schilderung unserer Ureltern und ihres ersten Eintretens in die Geschichte gelesen hat. Deshalb verlangen wir wohl mit Recht, dafs sowohl im ersten als zweiten Jahreskursus der Prima je ein Semester auf die Lektüre dieses Autors verwendet wird. Und nach dem allgemeinen Grundsatze, möglichst ein Ganzes zu bieten, empfiehlt es sich, auf beiden Stufen eine vollständige kleinere Schrift und eine Auswahl aus einer gröfseren zu lesen. Im Anschlufs an die deutsche Geschichte in I^b würde sich daher am meisten die Lektüre der Germania und der Abschnitte der Annalen eignen, welche des Arminius, des Germanicus und seines Hauses Schicksal behandeln. Da nun die Annalen aus sprachlichen Gründen zuletzt gelesen werden müssen, so gliedert sich der Plan für die Beschäftigun gmit Tacitus von selbst folgendermafsen: I^b Germania, mindestens Kap. 1—27, Historiae, mindestens Bataveraufstand; I^a Agricola, Annalen, mindestens

Einleitung, Geschichte des Arminius und Germanicus. Daneben können noch manche andern Abschnitte mit Interesse und Erfolg gelesen werden.

Weniger leicht und selbstverständlich ist die Auswahl der Cicerolektüre, denn hier tritt uns die oft aufgeworfene und lebhaft erörterte Frage entgegen, welche Gattung der Schriften hauptsächlich verwertet werden solle. Offenbar sind jedoch — nach fast allgemeinem Urteil — die Reden für unsern Zweck am wichtigsten, und besonders die Reden, in welchen sich Cicero von der juristischen Beleuchtung der Streitfrage am meisten frei macht und sich am meisten zu allgemeineren Erörterungen erhebt. Und wenn auch in der Rede für Murena eine grofse Anzahl juristischer Fachausdrücke vorkommen, so darf selbst diese schwierige Schrift wegen ihrer sonstigen Vorzüge nicht prinzipiell von der Lektüre ausgeschlossen werden. Im allgemeinen ist ferner an dem pädagogisch unzweifelhaft richtigen Grundsatze festzuhalten, dafs die Schüler möglichst in chronologischer Reihenfolge mit den Werken des berühmten Redners bekannt gemacht werden. Eine solche Ordnung kann zwar nicht streng inne gehalten werden, aber so weit läfst sie sich durchführen, dafs im Unterricht die Reden bis zu seinem Konsulat und dazu die 4 Catilinarien für die Sekunda, die übrigen gröfseren (also besonders pro Murena, pro Milone, pro Sestio, pro Plancio, Philippicae I und II) für die Prima bestimmt werden. Dazu kommen dann aus sachlichen unten weiter zu besprechenden Gründen die Verrinen, welche der Zeit nach allerdings in die frühere Periode gehören. Diese Zahl ist grofs genug, um der Individualität der einzelnen Lehrer, ihrer Neigung für diese oder jene Rede sowie für das eine oder andere Gebiet der Antiquitäten freien Spielraum zu lassen.

Wenn nun allmählich von der Unter-Secunda an durch chronologische Reihenfolge der gelesenen Reden das Leben Ciceros und damit zugleich die ganze wichtige Periode von 80 v. Chr. bis zu den Bürgerkriegen dem Schüler bekannt geworden ist, wird das gewonnene Bild noch lebhaftere Farben, stärkeres Licht und tieferen Schatten dadurch erhalten, dafs eine eingehendere Lektüre der Briefe hinzukommt. Es ist wohl wünschenswert, dafs die eine oder die andere Epistel, welche mit dem Verlaufe eines bestimmten Prozesses oder mit der Veranlassung zu einer politischen Rede in engem Zusammenhange steht, auch in der früheren Klasse dem Schüler nicht vorenthalten wird; aber die Fähigkeit für eine zusammenhängende Lektüre der Briefe möchten wir erst den Primanern zutrauen. Es werden in derselben so viele Einzelheiten des antiken Lebens berührt, so viele Einblicke in die Stimmungen, Neigungen, den Charakter des Schreibers geboten, dafs trotz der leichten Sprache mancher Stücke das eigentliche Verständnis dieser wichtigen Denkmäler des privaten und

öffentlichen Lebens in Rom oft nur den reiferen Schülern möglich ist.

Dagegen ist es wünschenswert die Schullektüre der philosophischen Schriften Ciceros noch mehr zu beschränken, als dies in der letzten Zeit geschehen ist. Manche Pädagogen klagen über das mangelnde Interesse auch fleifsiger Schüler für diesen Stoff, und man mufs gestehen, dafs der Wert der bezüglichen Werke mehr in den sprachlichen Vorzügen als in dem Inhalte liegt. Es ist zwar eine Fülle von Beispielen und oft anekdotenhaften Erzählungen lesenswert, aber die Schriften als Ganzes befriedigen den jugendlichen Geist wenig und fordern oft den Widerspruch des Lehrers und des Schülers heraus. Während ich für den Cato in Unter-Sekunda ausreichenden Eifer, zuweilen sogar Vorliebe gefunden habe, möchte ich für die Prima nur Teile der Tusculanen und Officien in Vorschlag bringen, dagegen die Schriften de natura deorum und de finibus trotz der vorhandenen Schulausgaben ganz ausschliefsen. Und auch jene in den Programmen verzeichneten, bekannten Stücke aus den beiden oben vorgeschlagenen Werken scheinen sich mehr zur Privatlektüre zu eignen, da selbst die liebevollste Erklärung durch den Lehrer die Mängel ihrer Philosophie schwerlich auch in den Augen der Schüler beseitigen kann.

Bei einem guten Jahrgange in Ober-Prima erscheint es viel ratsamer, die rhetorischen Werke des gröfsten römischen Redners zu bevorzugen. Es kann freilich nur ein Teil der Bücher de oratore und der orator in Betracht kommen; aber es läfst sich aus ihnen hinlänglich der Beweis führen, dafs Cicero die Höhe seiner Beredsamkeit nur durch unausgesetzte ernste Arbeit, durch sorgfältiges Studium und Nachdenken erreicht hat, so dafs daraus aufser dem sittlichen Nutzen für den Schüler auch ein wesentliches Moment für die Wertschätzung Ciceros entspringt. Und man sollte meinen, es verlange auch den jugendlichen Leser, einen Einblick zu thun in die Werkstatt, aus welcher so glänzende aber auch so schneidige Waffen hervorgingen. Es läfst sich dies durchführen, ohne dafs man sich allzu sehr in technische Einzelheiten verliert; gerade hier gestattet des Redners hohe Anschauung von seiner Kunst, den Blick auf das Ganze zu richten, weil er selbst alles andere auf sein eigenes hohes Ziel bezieht. Rechten Nutzen wird freilich die Lektüre der hier bezeichneten Schriften nur haben, wenn Befähigung und Vorbildung der Leser mindestens befriedigend ist, und diese deshalb verdienen, einen Beweis des Vertrauens in ihre Kraft und ihren Fleifs zu erhalten.

Aus dem übrigen Bereich der lateinischen Prosa möchten wir den bereits im Altertum und in der Neuzeit mehrfach getadelten Sallust hier noch erwähnen. Wenn sein Catilina dem Stoff nach auch eng mit der Cicerolektüre der Sekunda zusammenhängt, so wird er doch verhältnismäfsig selten herangezogen.

Mancherlei Bedenken sprechen gegen ihn, aber sie scheinen uns nicht schwer genug, um diesen Schriftsteller ganz von der Liste zu streichen. Wenn seine Werke daher in der vorhergehenden Klasse keinen Raum gefunden haben, so werden sie mit gutem Grunde der Prima vorgelegt werden können, für welche sie in Bezug auf Inhalt und die oft eigentümliche Form auch geeigneter sind. Aufserdem gehen die für Prima bestimmten Reden Ciceros so häufig und eindringlich auf die Zeit des Catilina zurück, dafs es sich empfiehlt, einen Bericht über diese Periode — wenn auch von anderer Seite — im Original zu geben. Auch der Jugurtha läfst sich leicht mit dem Lesestoff der Prima verbinden.

Von Dichtern ist in der ersten Klasse des Gymnasiums nur Horatius zu lesen, verdient aber auch in vollem Mafse die eingehende Kenntnis der Schüler. Vor allem möchten wir gegen den bisher an vielen Anstalten herrschenden Usus uns aussprechen, nach welchem mit Rücksicht auf die Abgangsprüfung nur die Oden und oft in ermüdender Weise gelesen werden. Wenn irgend etwas einen Blick in den liebenswürdigen Charakter eines Dichters sowie in das private und litterarische Treiben seines Volkes vermittelt, so ist dies die Lektüre der Satiren und Episteln des Horaz. Man mufs den Dichter auch von dieser Seite kennen lernen, weil man sonst leicht an manchen Stellen der Oden versucht wird Ernst und Pathos zu finden, wo Schalkheit und Humor hervorlugt. Ausreichende Zeit für die Beschäftigung mit einer Auswahl der Sermonen findet sich, wenn man sich von den Utilitätsrücksichten und den ewigen Seitenblicken auf die Examenvorschriften frei macht.

Diesen Besprechungen und Wünschen über den Zweck des lateinischen Unterrichts, sowie über den Umfang der Lektüre entspricht es wohl vollkommen, wenn wir an die Spitze unserer Erörterungen über die Methode den Grundsatz stellen, dafs die vorgelegten Werke hauptsächlich mit Rücksicht auf ihren Inhalt gelesen werden müssen. Soll aber der Schüler aus dem Inhalt der römischen Litteratur einen wesentlichen Gewinn ziehen, so ist es nötig zuvor Bedingungen zu erfüllen, deren Vernachlässigung entweder zur Geringschätzung des vorgelegten Kunstwerkes oder nur zu mangelhafter Würdigung führen mufs. Es wird daher der Zweck in dieser Disziplin verfehlt, wenn nicht 1) möglichst viel gelesen und 2) jedes gelesene Werk als ein Ganzes aufgefafst und behandelt wird.

Der Umfang der Lektüre soll möglichst grofs sein. Die Denkmäler des römischen Geisteslebens sind zugleich Quellen für eine Reihe von Disziplinen, die entweder in ganz engem Zusammenhang mit dem Gymnasialunterricht stehen oder für die Entwickelung unserer sozialen und politischen Zustände von der gröfsten Wichtigkeit sind. Die Geschichte Roms, namentlich in der Zeit des Übergangs von der Republik zu monarchischen Formen, Litteratur- und

doch so natürlich gefügte lateinische Periode in eine Reihe parataktischer deutscher Sätze aufgelöst und die Bedeutung eines jeden einzelnen durch seine Stellung, durch die verbindende Konjunktion bezeichnet wird. Und da Cicero die Einleitungen zu seinen Reden mit besonderer Sorgfalt und Kunst gearbeitet hat, so sind auch grade die ersten Kapitel sehr geeignet für die eben beschriebene Übung. Wenn eine gute Version auf diese Weise gewonnen ist, wird sie zu Anfang der nächsten Stunde als Nachübersetzung repetiert, wobei der Rückblick auf die gemeinsam gefundene Übertragung den Schüler der Versuchung überhebt, eine gedruckte Übersetzung zu verwenden, ja ihn sogar davor warnt. Diese sorgfältige Durcharbeitung des Ausdrucks findet aber bald ihre Grenze; nach 3—4 Wochen treten andere Rücksichten in ihr Recht, der Schüler hat aber dann auch hinlängliche Anleitung erhalten, um später besonders für solche Übung geeignete Kapitel, wie sie sich in jeder Rede Ciceros finden, ohne Unterstützung selbständig in ähnlicher Weise zu übertragen. Natürlich fällt auch von diesem Zeitpunkt an die Nachübersetzung fort.

Bei einem solchen Verfahren ist es selbstverständlich unmöglich, bei grammatischen Einzelheiten und stilistischen Kleinigkeiten sich lange aufzuhalten; in der Grammatik mufs der angehende Primaner hinlänglich fest sein, und die Stilistik kommt bei unserer Methode ausreichend zu ihrem Recht. Doch über die Interpretation später. Um in der Lektüre schnell fortschreiten zu können, mufs es im weiteren Verlauf des Semesters auch möglich sein, einen gröfseren Abschnitt als in der ersten Zeit während einer Stunde zu absolvieren. Aber das Mafs für die häusliche Arbeit des Schülers ist bereits voll, und wir sind nicht geneigt, durch übermäfsige Anstrengung seiner Entwicklung zu schaden; die überschiefsende Leistung mufs also ohne wesentliche Mühe seinerseits erreicht werden. Es empfiehlt sich dafür das Übersetzen ex tempore. Neben den geforderten zwei Kapiteln einer ciceronischen Rede kann bei vorgeschrittener Übung und Fähigkeit in der Klasse noch ein Kapitel ohne Präparation gelesen werden. Doch würde der Inhalt in diesem Falle, wo der Schüler bei dem Ringen mit der Form den Gedanken gewöhnlich aufser Acht läfst, so gut wie verloren sein, wenn man den extemporierten Abschnitt nicht in der nächsten Stunde wieder aufnehmen wollte. Er wird also beim Beginne der Lektüre noch einmal kursorisch übersetzt und dient dazu, den Zusammenhang wiederherzustellen. Diese Extemporierübung ist zugleich eine gute Vorschule für die mündliche Abiturientenprüfung und wird daher mit um so gröfserem Recht in der Zeit nach dem schriftlichen Examen angestellt werden, in welcher man in der Praxis die Anforderungen an die Abiturienten für die laufenden Schularbeiten trotz aller Verbote doch wird herabstimmen müssen. Zugleich kann für diese Stegreifübersetzung das Interesse der Zöglinge leicht erregt werden, wenn man das

Amt des Interpreten als ein Vorrecht, als eine Belohnung hinstellt. In den meisten Stunden, welche auf diese Beschäftigung verwendet werden, lasse ich daher einem Schüler das Recht zu übersetzen, bis ihm ein Fehler nachgewiesen wird, und setze dann den Auffinder und Verbesserer des Fehlers als seinen Nachfolger ein. Man wird freilich finden, dafs sich an diesem Wettstreit immer nur ein Bruchteil der Klasse beteiligt, aber die andere, schwer bewegliche Masse wird dafür in der nächsten Stunde herangezogen, in welcher der Lehrer die Übersetzer ernennt. Ich glaube den Einwurf zu hören, dafs ein solches Verfahren sich unmöglich für Tacitus eignet. Aber man versuche es! Ich habe im Gegenteil gefunden, dafs nach dem ersten Vierteljahr Tacitus von den Primanern leichter prima vista übersetzt wird als eine Rede Ciceros. und dafs aufser den regelmäfsigen 3 Kapiteln in den erzählenden Partieen noch 2—3 Abschnitte übertragen wurden. Aufserdem bieten Geschichtschreiber wie Sallust, Tacitus noch einen andern Ausweg, den ich aber nur ungern benutze. Man kann die Klasse in zwei Abteilungen zerlegen und jeder Hälfte einen besonderen Abschnitt, etwa 3 Kapitel, als Aufgabe stellen, so dafs 6 aufeinander folgende Kapitel übersetzt, aber nur drei von den einzelnen Schülern präpariert werden. Öfter angewendet führt jedoch diese Methode zur Oberflächlichkeit; sie ist deshalb nur dann zu benutzen, wenn die Zeit zur schleunigen Absolvierung eines Pensums drängt.

Worauf hat nun der Lehrer bei der Durchnahme und Erklärung hauptsächlich sein Augenmerk zu richten? Ohne Zweifel ist es einem Teile der Philologen, welchen der Unterricht in der ersten Klasse anvertraut ist, mit vollem Rechte zum Vorwurf gemacht, dafs sie unter dem Übermafs grammatischer und stilistischer Bemerkungen oder der Fülle spezieller Daten aus der Altertumswissenschaft die Worte des Schriftstellers ganz verschwinden liefsen. Gewifs kann es für den Schüler keine gröfsere Enttäuschung geben, als wenn ihm in volltönenden Phrasen der ewige Wert und die unerreichbaren Vorzüge einer Schrift des Altertums angepriesen werden und dann statt des erwarteten erquickenden und letzenden Trunkes die trockene, dürre Speise geboten wird, die an anderer Stelle ihre volle Berechtigung hat, hier aber einen Genufs nicht aufkommen läfst. Es ist unmöglich, dafs der jugendliche Leser einen Begriff von der Schönheit und Harmonie eines klassischen Werkes bekommt, wenn es in allzu kleine einzelne Brocken zerschnitten wird und diese ihm durch fremdartige, oft geschmacklose Zuthaten noch verleidet werden. Diese Ansicht ist auch so oft jetzt ausgesprochen, dafs es fast trivial erscheint, hier noch einmal den Satz aufzustellen, dafs die Lektüre der antiken Schriftwerke um ihrer selbst willen betrieben wird, und dafs die dafür bestimmten Stunden nicht zu grammatischen oder stilistischen Lektionen umgewandelt werden dürfen. Andererseits würde es

aber verkehrt sein, wirkliche Schwierigkeiten des Ausdrucks oder der Konstruktion stillschweigend zu übergehen; ein solches Verfahren würde die fleifsigen, selbständig arbeitenden Schüler benachteiligen und zum Gebrauch von Übersetzungen geradezu herausfordern, während ein Eingehen auf die Schwierigkeiten und Fragen darüber das wesentlichste Mittel ist, um dem unvernünftigen Gebrauche derselben zu steuern. Ein schnelles Hingleiten über sprachliche Hindernisse würde aufserdem zur flüchtigen, oberflächlichen Präparation führen und deshalb schon im allgemein pädagogischen Interesse zu verwerfen sein.

So würden wir aus dieser kurzen Besprechung das Resultat ziehen, dafs aus Grammatik und Stilistik nur das unbedingt Notwendige herangezogen werden darf. Überhaupt kann im Latein die Regel gelten — und in noch höherem Grade vom Griechischen —, dafs diese Seite der formalen Interpretation desto mehr zurücktritt, je höher die Klassenstufe ist. Noch in Unter-Sekunda läfst sich das grammatische und stilistische Pensum dieser Klasse im engen Anschlufs an die Lektüre verarbeiten, so dafs ich z. B. mehrmals den Cato Maior dazu benutzte und aus jedem Kapitel etwa 3—4 Beispiele für durchzuarbeitende Regeln entnahm. Nach Beendigung der Lektüre fand ich das Interesse für den Inhalt nicht gemindert, die Schüler hatten fast den ganzen grammatisch-stilistischen Stoff ihrer Klasse absolviert und aus der Lektüre zugleich passende Beispiele memoriert. Das läfst sich aber für Prima nicht durchführen, weil man schwerlich ohne Zwang das Wissenswerte in einer Schrift zusammenfindet, und weil der reifere Schüler nach anderer Speise verlangt als der Zögling einer mittleren Klasse. Hier wird die Interpretation mehr, oft fast ausschliefslich auf den Inhalt eingehen müssen, wozu als wesentliches Moment bei Ciceros Reden noch die Besprechung der Disposition und der Mittel der rhetorischen Technik hinzutritt. Wir bezeichneten es oben aber zugleich als Aufgabe der Lektüre, dem Leser einen Teil der Kenntnisse in der Altertumskunde direkt oder indirekt zu vermitteln, welche von dem Gebildeten der höheren Kreise verlangt werden. Das Kriegswesen und die politische Entwickelung Roms sind dem Schüler in grofsen Umrissen bereits aus Cäsar, Livius und dem Geschichtsunterricht bekannt. Für einzelne Perioden und einzelne Zweige werden diese vorhandenen Kenntnisse noch erweitert und vertieft durch das Lesen des Sallust, Tacitus, verschiedener Schriften Ciceros. Daneben bieten uns andere Werke, besonders die rhetorischen, Gelegenheit auf die Litteraturgeschichte einzugehen, bei anderen, namentlich bei einem Teil der Reden, kann das Staatsrecht, die Rechtspflege in den allgemeinsten Umrissen geschildert werden. Denken wir uns z. B. für ein Semester bestimmt die divinatio in Caecil. und Verrin. IV und V, die letztere vielleicht zum Teil zur Privatlektüre, so ist in der ersten Rede die Möglichkeit gegeben, das Verfahren im Kriminal-

prozefs kennen zu lernen, die vierte Rede gegen Verres zwingt uns auf die Kunstgeschichte einzugehen, zum Verständnis der fünften gehört einige Kenntnis des römischen Staats- und Privatrechts, der Provinzialverhältnisse. Man irrt sehr, wenn man glaubt, die Schüler brächten solchem Stoff nur geringes Interesse entgegen; ich habe gefunden, dafs sie am Schlufs des Semesters oft das beste Gedächtnis zeigten gerade für die Realien. Nur darf man sich dabei nicht ins Detail verlieren und sich nicht etwa der Hoffnung überlassen, es genüge bei den Primanern Wort und Rede des Lehrers. Die Forderung, dafs der Unterricht anschaulich gemacht werde, ist nicht für die Elementarschule allein gültig; das Gymnasium hat leider diese Pflicht seinen Schülern gegenüber nur in mangelhafter Weise erfüllt. Mit vollem Recht hat man in neuerer Zeit darauf gedrungen, durch Modelle, Abbildungen, Photographieen den Unterricht des Lehrers zu unterstützen und fruchtbar zu machen. Mag man auch billig entgegnen, es sei zu weit gegangen, wenn man die Kunstgeschichte als besondere Disziplin behandeln wolle; der Vorwurf ist kaum abzuwehren und zu widerlegen, dafs es mit den Mitteln, welche zur Veranschaulichung der antiken Verhältnisse und der antiken Kunst dienen, auf den meisten Schulen herzlich schlecht bestellt ist. Besonders mangelhaft sind gewöhnlich damit ausgerüstet die Anstalten in den mittleren und kleineren Städten, mögen sie staatlichen oder städtischen Patronats sein. Zu jenem pommerschen Gymnasium, auf welchem sich nach Kirchhoffs Bericht (1. Geographentag, Berlin) „das Wandkartenmaterial auf eine antiquierte Karte von Palästina und eine kriegsfahnenhaft zerfetzte Karte vom deutschen Bunde beschränkt“, kann man eine ganze Reihe von Anstalten gesellen, die in gleicher Verdammnis sind. Ich denke hier nicht an das altehrwürdige Gymnasium, für welches der Besitz eines Globus ein unerreichtes Ideal ist, wohl aber möchte ich die Frage aufwerfen: Wie viel höhere Lehranstalten giebt es wohl, welche ein gutes Bild der restaurierten Akropolis besitzen? Wie selten finden sich Abbildungen der schönsten und wichtigsten Kunstwerke des Altertums, z. B. einer Aphrodite von Melos, der Parthenongruppen, der Ägineten? Oder um auf ein Gebiet zu kommen, welches unserm Thema näher liegt, wie viel Schulen giebt es, auf denen der Lehrer seinen Primanern in Ritschls P. L. M. das Facsimile der lex repetundarum zeigen kann, wenn er ihnen vom Prozefs des Verres erzählt? Es ist bedauerlich, dafs man so wenig darauf Bedacht hat, durch passende, auch wissenschaftlich wertvolle Bilder belehrend auf die Schüler zu wirken und den öden Wänden des Klassenzimmers ihre kahle Nüchternheit zu nehmen. Wenn dem Herzen des Jünglings das Altertum in seiner Gröfse und Schönheit nahe gebracht werden soll, dann darf man ihm nicht ewig davon reden und rühmen, man mufs ihn selbst auch schauen und finden lassen. Wir werden auch durch die Lektüre weit mehr erreichen,

wenn wir die Erklärung der alten Schriftsteller in höherem Grade als es bisher meist der Fall war, durch Anschauungsmittel der verschiedensten Art beleben. Fortschritte sind seit etwa 25 Jahren darin gemacht, das beweisen die gangbarsten Schulausgaben von Cäsar und Xenophon, einzelne Speziallexika und Werke wie Lübker, Guhl und Koner; aber es mufs noch viel mehr geschehen. Eine Reihe wohlgelungener Bilder, aber auch einige Gipsabgüsse und Modelle müssen an jeder Anstalt zur Verfügung stehen.

Vor allen Dingen mufs aber die Interpretation darauf hinausgehen, dafs die Schüler das Bewufstsein und den Genufs eines Ganzen, eines in sich abgeschlossenen Kunstwerkes während und nach der Lektüre empfinden. Wenn sich, unterbrochen durch die langen Juliferien, die Durchnahme einer Sophokleischen Tragödie den ganzen Sommer hin durchgeschleppt hat, glaubt der Lehrer oft nicht einmal Zeit zu einem nochmaligen schnellen Lesen zu haben. Und doch zeigt sich Freude und Eifer in der ganzen Klasse, wenn man ihr durch eine kursorische Übersetzung, vielleicht mit verteilten Rollen, den Eindruck des Ganzen in seinem Zusammenhange gewährt, namentlich wenn man mehrere auf einander folgende Stunden verwenden und so die Rezitation ohne Unterbrechung zu Ende führen kann. Die geringe Zeit, welche nötig ist — es handelt sich um 2½—3 Stunden —, trägt hundertfältige Frucht. Was ich oben von der Tragödie sagte, gilt in ähnlicher Weise auch von allen anderen Schriftwerken mäfsigen Umfangs. Mag man eins der kleinern Werke des Tacitus und Sallust oder eine Rede Ciceros lesen, überall mufs in dem Schüler das Gefühl und das Bewufstsein des Zusammenhanges geweckt werden. Das geschieht während der Lektüre durch die Interpretation, nach derselben am besten durch eine ungestörte Wiederholung des Ganzen. Wollte man freilich jedem einzelnen Schüler aufgeben, sich so eingehend auf diese Repetition vorzubereiten, dafs er von jedem einzelnen Kapitel eine fliefsende und geschmackvolle Übersetzung geben könnte, so würde man an Fleifs und Kräfte leicht zu hohe Anforderungen stellen. Dagegen habe ich immer genug Freiwillige gefunden, unter denen ich die Rollen eines Drama oder die einzelnen nach der Disposition abgegrenzten Abschnitte einer Rede verteilen konnte, so dafs auf jeden einzelnen ein mäfsiger Bruchteil entfiel. Selbst einen schulfreien Nachmittag setzten die Primaner unaufgefordert daran, wenn sich in der Unterrichtszeit kein Raum für solche Wiederholung fand. — Wie die Lektüre einer Schrift abzuschliefsen hat mit einer Zusammenfassung der sprachlichen und sachlichen Belehrungen, welche aus dem Werke selbst gewonnen werden, hat Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtsl.[3] S. 286 ff., so treffend auseinandergesetzt, dafs es hier übergangen werden kann.

Wir haben die Methode, welche sich für die Erklärung der horazischen Gedichte am meisten eignet, bisher mit keinem Worte

berührt, weil die Interpretation dieses ausschliefslich der Prima zugewiesenen Dichters noch ganz besondere Beachtung fordert. Ebenso wie Grammatik und Stilistik bei den prosaischen Schriftstellern, so hat ein Übermafs von metrischen, mythologischen, historischen Bemerkungen und Einzelnheiten die Jugend an der rechten Würdigung seiner Werke und damit an der Liebe zum Dichter leider vielfach gehindert. Wir dürfen auch hier von gelehrten Erläuterungen nur das Notwendigste geben; eingehender müssen wir uns schon mit den Beziehungen zum römischen Privatleben beschäftigen, welche sich bei Horaz finden. In den Oden, mehr aber noch in den Satiren und Episteln, welche auf keinen Fall ganz von der Lektüre ausgeschlossen werden dürfen, zwingt uns der Text häufig, aus dem Bereich der Privataltertümer Erläuterungen zu geben, welche für das Verständnis des Dichters notwendig, zum grofsen Teil aber auch für jeden Gebildeten wissenswert sind. Und hier möchte ich besonders dringend den Wunsch aussprechen, dafs die Schule ausreichend mit Abbildungen und Nachbildungen antiker Kunstwerke und Geräte ausgestattet und des Lehrers Unterricht dadurch belebender und fruchtbringender werde. In welch anderem Lichte erscheint z. B. dem Schüler jener Hymnus an den Merkur Carm. I 10, wenn die dort angeführten Eigenschaften des Gottes an passenden bildlichen Darstellungen veranschaulicht werden! Wie leicht erklären sich jene Verse Carm. II 10, 18—20:

quondam cithara tacentem
Suscitat musam neque semper arcum
Tendit Apollo,

wenn der versöhnende und der zürnende Sohn der Leto in seiner zwiefachen Gestalt als Kitharöde und als furchtbar bewaffneter Gott auch vor unser leibliches Auge tritt! Man kann auch in dieser Hinsicht des Guten zu viel thun, aber die Erfahrung lehrt, dafs die Gefahr mehr auf der entgegengesetzten Seite liegt.

Über die Erklärung des Horaz handelt eine grofse Anzahl von Monographieen und allgemeineren Fachwerken; am kürzesten und treffendsten hat auch hier wohl Schrader Erz. u. Unt. § 91 die Grundzüge festgestellt. Ich möchte daher nur einige bisher schon erörterte, aber immer noch nicht hinlänglich besprochene Punkte anführen, zumal da diese in der Praxis noch zu wenig Beachtung gefunden haben.

Zunächst ist es die Persönlichkeit des Horaz, welche in deutlichen Umrissen dem Schüler gezeichnet werden mufs. Der liebenswürdige, bescheidene Dichter breitet sein Wirken und sein Leben fast faltenlos vor uns aus; überall folgt er der von ihm so warm empfohlenen aurea mediocritas. Er verschmäht es auf der Höhe des Lebens zu stehen und begnügt sich mit seiner anspruchlosen aber unabhängigen Stellung; nicht reiche Schätze sind das Ziel

seiner Wünsche, sondern die behagliche Lage, in welcher er verschont bleibt von den materiellen Sorgen des Lebens; nicht ausgesuchte Genüsse und raffinierter Luxus vermögen ihn zu bezaubern, wohl aber fühlt er sich glücklich, wenn er im heitern Freundeskreise mäfsig den Becher der Freuden schlürft; und wieder vermag ihn auch nicht die Gewifsheit des Todes, nicht die haltlose, unbefriedigte Stimmung des verzweifelnden Zeitalters zur unfruchtbaren Askese der Stoiker zu treiben; nicht wie der Adler will er auffahren im dichterischen Schwunge der Sonne entgegen, nein, aus den Blumen der Haide, des Feldes, am Wege will er mühsam Honig sammeln zu seiner und der Freunde Ergötzen; nicht im politischen Grübeln um fernliegende Dinge will er die Tage verbringen, wohl aber schlägt sein Herz warm für sein Vaterland und die Gröfse der hohen Roma. So tritt uns das Charakterbild des Horaz aus seinen Gedichten entgegen, gebildet unter dem Einflusse seiner Zeit und seiner Umgebung, deren beredtester Zeuge und Interpret er darum auch geworden ist. Wenn nun auch ein solcher Charakter nicht in jeder Beziehung ein Muster und Vorbild für unsere Jugend ist, wenn die Epoche, in welche sein Leben fällt, auch auf ihn die Spuren der eigenen Schwäche hat übertragen müssen, so überwiegt doch in ihm der sittliche Ernst und der ethische Gehalt und es mag daher wenige Dichter geben, durch welche der ins Leben eintretende Jüngling mit den ernsten und heitern Seiten des menschlichen Daseins in gleich edler und gefälliger Weise bekannt gemacht wird. Diese Früchte der Horazlektüre dürfen aber nicht durch rein abstrakte Belehrungen, nicht durch moralisierende Vorträge gewonnen werden; es mufs vielmehr die ganze Weltanschauung, Stimmung und Weltweisheit des Dichters in engen Zusammenhang gebracht werden mit den Schicksalen und dem Geistesleben seiner Zeit und mit der Entwicklung und den Erfahrungen seines eigenen Lebens. Es wird die Persönlichkeit und das Wort des Dichters dem menschlichen und besonders dem jugendlichen Herzen näher gebracht, wenn nicht fruchtlose Interjektionen über die Schönheit einer Strophe den Wert des Gedichtes dem Schüler bezeichnen, sondern wenn in diesem die Erkenntnis erwacht, dafs die Freuden und Sorgen, die Leidenschaften und Regungen im Menschenherzen auch nach Jahrtausenden dieselben geblieben sind und ewig sich gleich bleiben werden, und dafs Gunst und Leid der Zeit ihnen wohl eine andere Färbung, aber keine umgestaltende Änderung zu geben vermag.

Wenn man uns einwirft, dafs in den horazischen Gedichten Stimmungen und Gefühle zuweilen besprochen und geschildert würden, in die sich Schüler im Alter von 16—18 Jahren nur schwer versetzen könnten, die ihnen vielleicht sogar noch unbekannt bleiben müfsten, so ist zwar hier wie in vielen pädagogischen Fragen der subjektiven Überzeugung und der Individualität

des einzelnen Lehrers gewifs mit Recht freier Spielraum zu lassen; wohl aber möchten wir vor allzu grofser Beschränkung oder gar vor Prüderie warnen. Darüber herrscht jedoch ohne Zweifel volle Übereinstimmung, dafs von den Oden ein weit gröfserer Teil gelesen und weit weniger ausgelassen wird als von den Satiren und Episteln. Dieser Umstand mag es erklären, dafs in den folgenden Bemerkungen die lyrischen Gedichte fast ausschliefslich berücksichtigt sind, trotzdem wir oben die Lektüre auch anderer Werke dringend empfahlen.

Horaz darf nun nicht allein seinem Charakter und seiner Persönlichkeit nach besprochen, nicht blofs als warnender oder belehrender Sänger für seine Zeit und für die ganze Menschheit betrachtet werden: vor allem ist er ein Dichter, und seine Werke sind daher auch im Zusammenhange mit den gleichartigen Dichtungen anderer Völker, anderer Zeiten zu erklären. Es ist neuerdings mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dafs man ähnliche Stellen aus der modernen Lyrik als Parallelen für die Erklärung des römischen Dichters heranziehen solle, und gewifs werden viele Lehrer die Erfahrung gemacht haben, dafs solche Mittel auf die Interpretation belebend und fesselnd wirken. Aber es genügt nicht, die Verwandtschaft des Horaz mit den Dichtern anderer Zeiten dadurch zu beweisen, dafs man Kongruenzen im Ausdruck, in der Verwendung des Tropus und andere äufsere Ähnlichkeiten nebenbei bespricht; es mufs vielmehr dem Schüler auch die Erkenntnis aufgehn, dafs jene Gedichte aus augusteischer Zeit ihrer ganzen Anlage, ihrer Form und ihrem Inhalt nach mit ihren Vorgängern und Vorbildern ebenso wie mit der modernen Lyrik unseres Volkes eng verwandt sind. Nicht allein die leitende Stimmung, das Gefühl, aus welchem das Lied entsprang, ist als etwas rein Menschliches im grofsen und ganzen unverändert geblieben, auch die Art, wie der Gedanke sich zum Gedicht gestaltet, ist heute noch dieselbe. Weit weniger kommt es darauf an nachzuweisen, wie die Lyrik des Horaz nach den griechischen Mustern sich allmählich gebildet und entwickelt habe. Wir können auch diesen Prozefs nicht im einzelnen verfolgen, weil von den entsprechenden griechischen Gedichten nur wenige Bruchstücke erhalten sind; diese mögen nebenbei kurz gegeben werden. Ein Eingehen auf pindarische Lieder, deren Entstehung und Entwicklung für die Horazlektüre in fruchtbarer Weise erläutert werden könnte, würde zu weit führen. Mit desto gröfserem Rechte werden wir aber deshalb die neuere deutsche Lyrik für die Interpretation unseres Dichters verwerten.

Es läfst sich leicht nachweisen, dafs viele und gerade die vorzüglichsten Oden des Horaz Gelegenheitsgedichte sind in dem Sinne, wie es ein jedes gute Produkt der Lyrik sein soll. Mag der Kern eines solchen Liedes der Gedanke sein, dafs keine Macht und keine Schätze, sondern nur der Friede der eigenen

Seele des Menschen Glück schaffen kann, mag es die Aufforderung sein zum heitern Genufs dessen, was die kurze Spanne des Lebens bietet, oder die Warnung vor unnützem Sorgen und Härmen, mag die Macht des Gesanges oder der Wert der Dichtkunst das Grundthema eines Liedes sein: überall erfüllt Horaz die von Schiller und von unserem gröfsten Lyriker gestellte Forderung, dafs der Dichter seine individuelle Empfindung und seine subjektiven Gedanken veredeln und zur reinsten Menschheit hinaufläutern soll. Wie Goethe in seinen Gedichten, z. B. in der Harzreise im Winter, in der Zueignung, in Wanderers Nachtlied persönliche Beziehungen erweitert zu einer allgemein menschlichen Wahrheit, so knüpft auch Horaz öfters an eigene Erlebnisse, an Erscheinungen der Natur an, um daraus einen Satz, eine Wahrheit abzuleiten, die, oft auch räumlich in die Mitte des Liedes gestellt, den gehaltvollen, geistigen Mittelpunkt der Dichtung bildet. Ich erinnere nur an die bekannte Ode II 13, in welcher der Dichter ausgeht von eigener Lebensgefahr, die er in humoristisch übertreibender Weise bespricht, dann in Gedanken sich führen läfst in die Unterwelt, wo die Sänger in hohen Ehren fortleben, und so zum eigentlichen Thema gelangt, zur Darstellung der Macht des Gesanges und der Gewalt des Dichters. Von persönlichen Erlebnissen und eigener Anschauung geht Horaz auch aus, wenn er aus dem Wechsel der Jahreszeit, dem Erblühen und Vergehen in der Natur schliefst auf die Kürze und den Wechsel des menschlichen Lebens (I 4 und IV 7). Gleichen Wert mit der Betrachtung eigener Erlebnisse hat dann auch die Verallgemeinerung mythologischer oder historischer Begebenheiten, denn auch in diesem Falle erscheint ja der Gedanke in der Gestalt und Form, wie er sich in der Dichterseele widerspiegelt und dadurch veredelt (III 16, II 16, III 1, I 3 u. a.). Mit regem Eifer und grofsem Interesse pflegt der reifere Schüler Belehrungen und Winke zu hören und selbständig weiter zu verfolgen, wenn man ihm einen Einblick in diese oben nur mit groben Zügen geschilderte Vergleichung der horazianischen und modernen Lyrik eröffnet und wenn man nach Möglichkeit für Anlage, Aufbau, Verhältnis des Objekts zum subjektiven Leben und Fühlen des Dichters Parallelen aus Goethe, Heine, Wilh. Müller, Geibel, Eichendorff und andern entweder selbst giebt oder ihn solche finden läfst.

Auf den Inhalt mufs selbstverständlich aufmerksam gemacht und hier vor allem der Ton, in welchem das Gedicht gehalten ist, genau bestimmt werden. Ist man doch erst in neuerer Zeit zur Erkenntnis gekommen, dafs bisher ernst aufgefafste und als pathetisch bezeichnete Stellen von der liebenswürdigen Schalkheit und dem launigen Humor erfüllt sind, die wir als Haupteigenschaften im Charakter des Horaz betrachten müssen. Wie oft kommt es vor, dafs der Duft einzelner Blüten der horazianischen Dichtung vollständig verloren geht, weil der eigentliche Zweck,

der Hauptgedanke nicht erkannt wird. Ein Beispiel möge hier genügen. Wenn wir die Bemerkungen der Herausgeber lesen über II 8 und III 26, so können wir schwerlich uns einreden, dafs diese beiden Gedichte irgend welchen Wert haben, mögen wir das eine als „expostulatio" an die Barine auffassen oder das andere als eine wirkliche Bitte an die Venus. Ganz andres Licht verbreitet sich aber über jedes der beiden Gedichtchen, wenn wir dem Leser die Erläuterung geben, dafs beide Lieder nur den Zweck haben, den Liebreiz der Barine und die siegende Schönheit der Chloë zu feiern. Kann der Dichter in feinerer Weise dem Mädchen schmeicheln und ihre Schönheit preisen, als wenn er scheinbar tadelnd die Wirkung derselben auf andere Jünglinge oder (wie III 26) auf das eigene Herz beschreibt?

Wir sind weit entfernt, jedes Gedicht des Horaz für eine Musterleistung zu halten, glauben aber doch die absprechenden Urteile selbst bedeutender Gelehrter, wie sie bis auf Lehrs über einzelne Dichtungen in so verschiedener Weise aufgetaucht sind, von dem Unterricht ausschliefsen zu müssen. Es möchte sogar ratsam sein, nur wenige der Lieder zu übergehen, weil sich selbst unter den Gedichten leichtern Inhalts anziehende Stücke finden. Horaz wird nicht Unrecht haben, wenn er gerade die heitere Muse als seine Beschützerin anruft. Wenn man nur das ganz Unbedeutende und das wenige Anstöfsige ausläfst und von dem minder Hervorragenden wenigstens eine gute Übersetzung giebt, wird man das Recht des Dichters wahren und zugleich das Interesse des Schülers nicht verkümmern. Ob es vorzuziehn ist, die inhaltlich verwandten Gedichte zusammenzufassen und statt der Reihenfolge der Sammlung einem Kanon zu folgen, wie er neuerdings mehrfach aufgestellt ist, scheint zweifelhaft; ich habe mich zu einer Abweichung von der handschriftlichen Anordnung noch nicht entschliefsen können, weil bei dem bisher gebräuchlichen Usus das lokale Gedächtnis leichter dem Schüler zu wirklicher Belesenheit und genauer Orientierung zu verhelfen scheint. Nach der Lektüre eines Buches oder längeren Abschnittes wird dagegen ein Zusammenfassen des Gleichartigen und Verwandten gute Früchte tragen.

Der Inhalt der horazianischen Lieder bietet aber auch besonders reiche Veranlassung auf eine Vergleichung mit unserer modernen Lyrik einzugehn. Wir meinen nicht jene Anakreontiker des vorigen Jahrhunderts, bei denen die Ähnlichkeit meist aus bewufster Nachahmung, nicht aus der wahren, gleichen Stimmung hervorgeht; auch die wirkliche, bedeutende Lyrik unseres Volkes bietet der Vergleichungspunkte eine grofse Zahl. Welch andere Poesie aufser der deutschen hat — um nur dies eine Beispiel anzuführen — eine so grofse Zahl von Gesellschaftsliedern aufzuweisen, welche sich mit den Gedichten nahe berühren, in denen Horaz zum heitern Genufs des Lebens auffordert? Wenn man

den Angriff derer mit abwehren hülfe, welche im blinden Sturm auf das Gymnasium mit den Schlagwörtern „Stockphilologentum" „unnützer Gedächtniskram" „einseitige Ausbildung" und dergl. alles zu zerschmettern suchen, was ihnen widerstrebt. Die Überzeugung, dafs viele Fachmänner ähnlich verfahren, wie hier geschildert ist, oder wenigstens manchem Vorschlage zustimmen, berechtigt zu der Hoffnung und zu der Gewifsheit, dafs es mit dem sprachlichen Unterricht und dem Kern der Gymnasialdisziplinen noch nicht so trocken und traurig steht, als manche Feinde dieser Richtung uns glauben machen wollen.

Eisleben. Knaut.

Über einige Beziehungen des geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Deutsch, Geschichte, Mathematik und Zeichnen

In 2 vorausgegangenen Aufsätzen (s. Zeitschrift f. d. Gymn. Wesen 1881 S. 417 ff. und 1882 S. 273 ff. habe ich durch die Güte der Redaktion d. Z. Gelegenheit gefunden, darzulegen, wie durch Verknüpfung verwandter naturwissenschaftlicher Disziplinen (der Geographie und der Physik mit dem übrigen naturwissenschaftlichen Unterrichte) sich auf dem in methodischer Beziehung noch so wenig entwickelten Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts eine bedeutsame Konzentration oder, wenn man sich gegen diesen allerdings der Mifsdeutung fähigen Ausdruck erklärt, eine gröfsere Einheit des Unterrichts erreichen liefse, ohne auf irgend wesentliche Schwierigkeiten zu stofsen. — In den erwähnten Aufsätzen und in dem von mir an anderer Stelle zu veröffentlichenden Lehrplane waren es die in engster Beziehung zu einander stehenden naturwissenschaftlichen Disziplinen selber, durch deren Zusammenfassung ich mein Ziel zu erreichen hoffe, dem gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichte den ihm noch fehlenden und sonst doch für jedes Unterrichtsfach mit Recht geforderten „inneren Zusammenhang" und stetigen Fortschritt zu verschaffen[1]) in einem

[1]) S. z. B. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 184. — Derselbe Schrader giebt übrigens ein treffliches Beispiel für die dem naturwissenschaftlichen Unterricht gegenüber bisher geübte Inkonsequenz, insofern er S. 533 und a. a. O. „die Naturwissenschaften als einen notwendigen Bestandteil in den Lehrplan aufnimmt und den Unterricht in ihnen als heilsam anerkennt", jedoch alsbald hinzufügt: „sofern er sich in den ihm bisher angewiesenen Grenzen hält." Und was er unter diesen Grenzen versteht, zeigt sich klar 2 Seiten weiter, S. 535: „An den Gymnasien fällt die Botanik und Zoologie den beiden unteren Klassen, die Mineralogie aber der Tertia anheim", und der physikalische Unterricht soll dabei nach ihm (S. 533) womöglich mit 2 wöchentlichen Stunden in Ober-Sekunda beginnen. — Wo bleibt hier der S. 184 doch von jedem einzelnen Unterrichtszweige geforderte „innere Zusammenhang"? wo der überall notwendige stetige Fortschritt?

einheitlichen, methodisch geordneten Lehrgange, der zugleich stets auf das Verständnis des Naturganzen und der Stellung des Menschen zu demselben abzielt, natürlich nur insoweit, als die Erreichung des gesteckten Zieles eben von einem solchen Lehrplan abhängt, der doch immerhin nur eines der Hilfsmittel, wenn auch ein sehr wesentliches, für die Gewinnung der Einheit des Unterrichts ist[1]).

Trotzdem ich sonach selber die bescheidenere Bedeutung eines Lehrplans vollkommen einräume, drängt es mich doch, an dieser Stelle schliefslich noch über die Organisation des geographisch-naturwissenschaftlichen Lehrplanes in einem andern Bezuge zu reden, der gleichfalls in hohem Grade zur Herbeiführung der so sehr wünschenswerten gröfseren Einheit und Konzentration des Gesamt-Unterrichts beizutragen vermag. Um gleich von vorn herein deutlich zu machen, was ich meine, will ich meine Forderung alsbald kurz dahin aussprechen, dafs auch der Zusammenhang zwischen dem geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte und allen erst in entfernterem Grade mit ihm verwandten Schuldisziplinen in weit fühlbarerer Art, als das bisher gewöhnlich der Fall war, im Schulleben hervorzutreten habe; und ich verstehe das im besonderen dahin, dafs die Lehrpläne für diese Fächer, d. i. für Natur- und Erdkunde, für Deutsch, Geschichte, Mathematik und Zeichnen sich so gestalten, dafs nicht blos jeder für sich bei möglichster Stoffbeschränkung ein einfaches, aber festes, in seiner Entwickelung wohlgegliedertes und methodisch geordnetes Ganze darstelle, sondern dafs dieselben aufserdem noch ein harmonisches Ineinandergreifen der einzelnen Klassenpensa aller der aufgezählten Disziplinen sowohl bezüglich des Stoffes wie der methodischen Behandlung desselben deutlich erkennen lassen.

Vielleicht könnte man das Aussprechen dieser Forderung für ganz unberechtigt erklären, insofern einmal die verlangte Einheit schon von selbst in der Person des Schülers den verschiedenen Lehrobjekten gegenüber gegeben sei, die ja sogar gegen den Willen eines einseitigen Lehrers in dem einheitlichen Geiste des

---

[1]) Ich bin mir wohl bewufst, dafs auch der beste Lehrplan mit der folgerichtigsten Stoffverteilung weit hinter der Bedeutung zurückbleibt, die der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers zukommt. Ich weifs ferner, dafs ein solcher Lehrplan allein, auch seine sorgfältige Ausführung vorausgesetzt, noch nicht imstande ist, die Erreichung der Einheit des Unterrichts zu verbürgen, wenn nicht auch die übrigen Hilfsmittel zur Gewinnung derselben benutzt werden, wenn namentlich sowohl die Fach- als die allgemeinen Konferenzen „die innere Gemeinsamkeit des Lehrkörpers nicht herstellen und eine einheitliche Auffassung und Regelung der gesamten Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit nicht herbeiführen“ wie sie es sollten.

Schülers die Verknüpfung alles Lehrstoffes vollzieht, und insofern andererseits das Material des Unterrichts schon von selber für die Berührung der verschiedenen Fächer unter einander Sorge trägt. Beides ist aber nach allgemeiner Erfahrung nicht ohne weiteres und mindestens nicht in ausreichendem Grade der Fall; denn sonst wäre es ja ganz unverständlich, dafs in den allgemeinen Direktiven der Unterrichtsbehörden, in Lehrbüchern der Pädagogik u. a. a. O. entweder ausführliche Normen oder Fingerzeige in ansehnlicher Menge gegeben sind, die jeden einzelnen Lehrer auf die stete Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen den einzelnen Disziplinen, ja den einzelnen Unterrichtsstunden und dem gesamten Schulzwecke mit Nachdruck hinweisen. Es ist eben allseitig anerkannt, dafs eine gute Methodik auf diese ganz von zufälligen Ursachen abhängige Verknüpfung durch die Schüler selbst nicht warten, sich mit der „blofs sachlichen Berührung der Unterrichtsfächer“ nicht begnügen darf. Vielmehr soll der Lehrer, nachdem er als seine erste Aufgabe bezüglich der Zubereitung des Lehrstoffes innerhalb des einzelnen Unterrichtszweiges bei jedem Fortschreiten den innern Zusammenhang anschaulich gemacht und möglichst verstärkt hat, zweitens die Einheit des Unterrichts dadurch verstärken, „dafs er sorgfältig diejenigen Bildungselemente heraussucht und benutzt, in denen die verschiedenen Fächer einander berühren. Der Lehrer soll die vom Unterrichtsstoff an sich gegebene, rein sachliche Berührung der Unterrichtsfächer „mit bewufstem und klarem Streben vermehren und auf alle Weise für seinen Zögling fruchtbar machen; er hat überhaupt die geistige Einheit, welche er in dem Schüler pflegen soll, soweit als möglich auch in dem Unterricht herzustellen und hierdurch dessen Ergebnisse für die Durchdringung, Aufnahme und Festhaltung durch den Zögling geschickter zu machen.“[1])

Obgleich nun nach dem eben Gesagten eine ganze Summe solcher Lehren und Vorschriften für die Einheit oder Konzentration des Unterrichts bereits längst gegeben ist, so ist doch gerade der naturwissenschaftliche Unterricht infolge seiner noch im Flusse und in der Entwickelung begriffenen Methodik dabei nur in sehr dürftiger Weise berücksichtigt worden, und andererseits sind die vorhandenen Vorschriften und Winke an ziemlich zerstreuten Orten gegeben; eben deshalb erachte ich es für nichts weniger als zwecklos, wenn ich hier einmal eine Anzahl jener Vorschriften und Winke sammele, auf ihre bessere Nutzbarmachung in der Unterrichtspraxis dringe und ferner noch auf manches hinweise, was im Interesse des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Herstellung jener „Einheit des Unterrichts“ nach meinen Ansichten zu sagen ist.

---

[1]) S. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 184. 186 f.

Da ist zunächst die Beziehung zum deutschen Sprach-Unterricht zu bemerken. Schon in der Vorschule ist derselbe so eng mit dem „Anschauungsunterrichte" verwachsen, daſs man unbestritten vom Lehrer des letzteren als eine seiner wesentlichsten Aufgaben verlangt, „darauf zu achten, daſs die mündliche Beschreibung der Gegenstände seitens der Kinder wie durch ihn selbst in sprachlich richtigem und sachlich angemessenem Ausdrucke erfolge, um auf diese Weise zugleich das reichhaltigste und sicherste Mittel für die anfängliche Sprachbildung seiner Schüler zu gewinnen. In letzterem Bezuge darf seiner Aufmerksamkeit kein Verstoſs, keine unrichtige Satzbildung oder Aussprache, kein schwankender oder schielender Ausdruck ungerügt und unverbessert entgehen, und er hat stets darauf zu halten, daſs die Schüler das anfänglich unrichtig Gesagte in verbessertem Ausdrucke vollständig wiederholen"[1]).

Ganz dasselbe gilt aber nicht nur für die Vorschule, sondern auch für die eigentlichen Gymnasial- und Real-Klassen, und in diesem Sinne sprach schon die Verfügung des Prov.-Schulkoll. zu Coblenz v. 16. Juni 1843 mit Recht ihre volle Befriedigung darüber aus, daſs in den von sämtlichen Gymnasialdirektoren der Provinz eingeforderten Berichten von allen Seiten anerkannt ist, „daſs keineswegs die Lehrer des Deutschen allein für die Leistungen der Schule in dieser Hinsicht verantwortlich sein können, sondern daſs alle wissenschaftlichen Lehrer .... wesentlich mitwirken können und sollen". Die Förderung in der Muttersprache ist hiernach auch eine der Aufgaben des geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, und es gelten für ihn zunächst dieselben Vorschriften, die oben für den Anschauungsunterricht der Vorschule citiert wurden.

Mit der VI aber beginnt eine ausgiebigere Benutzung der bis dahin erworbenen Fertigkeit im Schreiben und Lesen. Und wenn nun demzufolge dem deutschen Unterrichte der unteren Klassen unserer höheren Schulen „kurze Diktate zur Einübung der Rechtschreibung und kleine grammatische schriftliche Arbeiten" vorgeschrieben sind, von IV an aber diesen Übungen die Reproduktion von Erzählungen und einfachen Beschreibungen bestimmter Gegenstände zugesellt wird, so ist es aus Gründen, die ich schon in meinem ersten Aufsatze dieser Reihe (s. in dieser Zeitschrift 1881 S. 435) angegeben habe, auſserordentlich ratsam, den Stoff zu diesen Übungen im deutschen Unterrichte auch aus dem geographisch-naturwissenschaftlichen Pensum der Klasse zu entnehmen und ebenso den citierten Ausführungen zufolge Übungen dieser Art auch im geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte machen zu lassen. Selbstverständlich muſs der Lehrer hierbei, gerade so wie bei seinen Anforderungen an

[1]) S. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 50.

die Schüler in mündlicher Darstellung, die nur allmählich sich entwickelnde Geisteskraft und Sprachbeherrschung wohl berücksichtigen, andererseits aber auch innerhalb des auf jeder Stufe Erreichbaren streng auf Korrektheit halten. Um aber genau zu wissen, wie weit er in seinen Anforderungen in dieser Beziehung zu gehen hat, mufs sich auch der Lehrer der Geographie und Naturwissenschaft mit dem Gange des deutschen Unterrichts seiner Schule, wie er im Lehrplan derselben und in allgemeinen Vorschriften[1]) erkennbar ist, vertraut machen. Demzufolge wird er selber in VI und V im ganzen nur in einfachen Sätzen und in den einfacheren Formen zusammengesetzter Sätze zu den Schülern reden, und nochmehr wird er, gerade so wie deren eigene mündliche Leistungen in der Klasse, auch ihre schriftlichen Produktionen in solcher einfachsten Gestalt hervorzurufen suchen. Weil hierbei aber schon in VI nicht alles in durchaus einfachen Sätzen gegeben werden kann, so schliefse ich mich dem aus andern Gesichtspunkten abgeleiteten Vorschlage des Dr. Draheim (s. diese Zeitschrift 1881 S. 66) an, dafs auch in VI schon die einfachsten Formen der Nebensätze und dazu einiges Wenige von Interpunktion im Deutschen erörtert werden müsse. Indessen mufs sich der Lehrer des Deutschen wie der Geographie und Naturwissenschaft in beiden Unterklassen vor allen Dingen immer gegenwärtig halten, dafs die deutschen schriftlichen Arbeiten dieser Unterstufe, wie sich die Circ.-Verf. v. 13. Dez. 1862 ausdrückt, noch keine „deutschen Aufsätze“ sein dürfen. — Dieselben beginnen vielmehr nach dem Lehrplane für Deutsch in einfachster Gestalt (s. o.) in der IV; folglich können aber auch von hier an kleine naturwissenschaftliche Aufsätze in Form von Berichten über selbst beobachtete Erscheinungen und in Form von einfachen Beschreibungen, „nach vorgängiger Besprechung, besonders auch der Anordnung“ von IV an gefordert werden. — In den Tertien geht der deutsche Unterricht zur „Anleitung zum Disponieren“ und zu mehr selbständiger Anfertigung von Beschreibungen und Schilderungen über, und hier wäre der naturwissenschaftlich - geographische Unterricht trefflich in der Lage, dem deutschen Unterrichte zu sekundieren. Denn Beschreibung und Schilderung von Naturgegenständen und Vorgängen „in klarer, korrekter und geordneter Ausdrucksweise“ sowohl schriftlich wie mündlich, sowohl als häusliche Arbeit wie ex tempore mufs der geographisch - naturwissenschaftliche Unterricht sich ja zur Aufgabe machen, wenn er das Ziel vollkommen erreichen will, welches ihm offiziell, wenigstens für diese Stufe der Realschulen, u. a. gesteckt ist: „Geschicklichkeit im mündlichen und

[1]) S. z. B. Wiese, Verordnungen I 55—56, 65, 86—98, 219, 233; desgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 440 ff.

schriftlichen Referieren über das Beobachtete."[1]) Aufserdem würden gerade diese naturwissenschaftlichen Beschreibungen und Schilderungen am sichersten vor der Gefahr bewahren, die Schüler zur Darstellung eigener Empfindungen zu veranlassen. Denn das Gefühl soll in diesem Alter allerdings „am besten unausgesprochen bleiben, um dem Schüler nicht die Wahrhaftigkeit und Keuschheit des Gemüts zu benehmen oder doch in unziemliche Versuchung zu führen"[2]).

Gegenüber diesen schriftlichen Übungen aber soll von der VI bis zur III einschliefslich ganz besonders „das deutsche Lesebuch den Unterricht beherrschen", und zwar nicht sowohl, um an ihm den Wortschatz oder die Grammatik oder die Stilgattungen einzuüben, sondern um durch seinen Inhalt zu wirken, welcher dem Schüler sowohl realen Bildungsstoff für Verstand, Phantasie und Gemüt zuführen und in ihm durch wahrhaft besonnenes Lesen die Fähigkeit entwickeln soll, sich durch Lesen zu unterrichten, wie es ihn anderseits auch an einen richtigen, bündigen und angemessenen Ausdruck gewöhnen soll[3]). Diesem umfassenden Zwecke zufolge darf das Lesebuch allerdings nicht „ein trocknes Kompendium realistischen Wissens" sein; dergleichen bleibt den Leitfäden der einzelnen Disziplinen vorbehalten, die in kurzer, knapper Form wohl überall unentbehrlich sind; es soll vielmehr nach Inhalt und Form das Beste enthalten, damit der Geist der Kinder daran erwache und sich hebe, und der Sinn für das Lesen des Besten sowie für gutes Lesen und Sprechen in ihnen genährt und gestärkt werde. Alle die einem Lesebuche gestellten Aufgaben aber, den Gesichtskreis und das Wissen der Schüler zu erweitern, das Verständnis für Gelesenes zu vermitteln, an richtigen, angemessenen, edeln Ausdruck und an gute Lektüre zu gewöhnen, können von dem Lesebuche nur gelöst werden, wenn die von ihm dargebotenen Bilder der jedesmaligen Entwicklungsstufe der Jugend nach Verständlichkeit, Abrundung und Neigung genau angepafst worden sind. Das führt zunächst bezüglich des geographisch-naturwissenschaftlichen Inhalts der Lesebücher zu einer Forderung, die unlängst ganz ähnlich, nur in noch umfassenderem Sinne, in dieser Zeitschrift von Dr. Draheim in der schon citierten Abhandlung aufgestellt worden ist, zu der Forderung nämlich, dafs das deutsche Lesebuch, wenn es auch früher bereits durchgenommenen Stoff durch besonders ansprechende und ergreifende Bilder und Scenen aus demselben wieder aufzufrischen bestrebt sein soll, sich der Hauptsache nach streng an die Klassenpensa der verschiedenen

---

[1]) S. Wiese, Verordnungen I 71. — Forderungen, die auch nach der mittlerweile (Ostern 1882) erfolgten Revision der Lehrpläne nicht ungültig geworden sind.

[2]) S. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 456.

[3]) S. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 450.

Unterrichtsfächer anzuschliefsen habe. (Das würde übrigens wieder ein neuer Grund dafür sein, diese Klassenpensa in möglister Allgemeingiltigkeit genau zu fixieren.) — Aber auch die Form, in welcher jener Stoff vom Lesebuche dargeboten wird, ist von höchster Bedeutung, und mir scheint, dafs gerade hier noch nicht überall das Richtige getroffen ist. Zwar sollen „die Muster klassischer Form durch ihren unmittelbaren Eindruck sowie durch das vom Lehrer vermittelte Verständnis auf die eigene Sprachform des Lernenden bildend einwirken"[1]); aber es ist aufserordentlich schwierig, hier aus unsern Klassikern, die doch allermeist für die Erwachsenen schrieben, in jeder Beziehung völlig Geeignetes für die verschiedenen Entwicklungsstufen unserer Jugend herauszufinden, besonders da, „wo dieselben so enge an einander rücken wie vom 10. bis zum 13. Lebensjahre." Denn die von Heiland a. a. O. ausgesprochne Forderung, das Lesebuch müsse nach Inhalt und Form das Beste enthalten, gilt doch nicht absolut, sondern nur mit der Einschränkung, dafs es das Beste sei unter demjenigen, was man Kindern in die Hand geben kann. Nun sind aber Lesestücke, die über das Verständnis und die Neigung der betr. Altersstufe hinausgreifen oder die durch erdrückende Massenhaftigkeit des auf einmal gebotenen Stoffes dem jugendlichen Geiste die Übersicht oder die durch den komplizierten Satz- und Periodenbau das Verständnis zu sehr erschweren, durchaus keine Seltenheiten. Das führt mich denn in Hinsicht auf die Lesebücher zu dem zweiten Wunsche, dafs dieselben noch mehr als bisher sich bemühen möchten, kleinere, einfachere und leicht verständliche Bilder aus der Natur- und Erdkunde zu liefern, die nach Form und Inhalt nicht gar zu hoch für die Klassenstufe stehen, und von denen wenigstens einige als wirklich brauchbare Muster für ihre eigenen Darstellungen von den Schülern benutzt werden könnten.

Dafs in den erwähnten Beziehungen unsre Lesebücher noch nicht so sind, wie sie sein sollten, wird namentlich auch durch die weit verbreitete Thatsache bewiesen, dafs der eigentliche Geographie- und Naturunterricht diesen Inhalt der deutschen Lesebücher einfach ignoriert, obwohl das gerade Gegenteil der Fall sein sollte, erstlich im Interesse des geogr.-naturwiss. Unterrichts selbst, dem die edle, klassische Form in der beispielsweisen Darstellung seines Inhalts eine höhere Weihe zu geben und „in das Anstrengende des übrigen Unterrichts das Moment der Feier und der Erholung zu bringen vermag"; und zweitens, um das Lesebuch gehörig ausnutzen zu können, woran bei ausschliefslicher Benutzung desselben im Deutschen in Anbetracht der geringen Stundenzahl doch gar nicht zu denken ist.

---

[1]) S. Heiland in Schmid's Encyklopädie, Artikel „Deutsche Sprache in höheren Schulen."

Soviel über die Unter- und Mittelklassen. In den Oberklassen endlich wird der Lehrer der naturwissenschaftlichen Disziplinen wie alle andern ganz besonders darauf zu achten haben, dafs er für die Förderung in der Muttersprache auch fernerhin noch wesentlich mitzuwirken hat „teils im allgemeinen durch den mächtigen Einflufs seines Beispiels, teils dadurch, dafs er immer auf klare, bestimmte, vollständige Antworten und, wo dazu irgend Gelegenheit ist, auf zusammenhängende Darstellung dringt; dafs er die Resignation übt, welche ruhig den Schüler zum Worte kommen, ihn ausreden läfst und seine Entwickelungen und Vorträge nur, wo es unerläfslich ist, unterbricht"; sowie dafs er endlich in den gelegentlichen schriftlichen Arbeiten streng auf grammatische und stilistische Korrektheit hält, wie nur je beim deutschen Aufsatze.

Wenn aber so der geographisch-naturwissenschaftliche Unterricht verpflichtet wird, auf allen Stufen bei der vom Verf. in Aussicht genommenen Organisation ganz wesentlich dem deutschen Unterrichte in die Hand zu arbeiten, so wird man das von mir in dem ersten dieser Aufsätze ausgesprochene Verlangen berechtigt finden müssen, dafs der deutsche Unterricht da, wo ihm in Unter- und Mittelklassen mehr als 2 Stunden wöchentlich zugewiesen sind, einen Teil seiner Zeit und natürlich auch seines Arbeitspensums dem geogr.-naturw. Unterrichte übertrage. Mir wenigstens erscheint es ganz unbestreitbar, dafs das im erwähnten Aufsatze von mir vorgeschlagene Mittel laufender schriftlicher Arbeiten auf geogr.-naturw. Gebiete, jedoch ausdrücklich ohne Mehrbelastung der Schüler, in denjenigen Unter- und Mittelklassen, in denen wenigstens 5 wöchentliche Unterrichtsstunden diesem kombinierten Unterrichte zugestanden werden, abgesehen von anderen Vorteilen, die Leistungen in Handhabung der Muttersprache nicht nur nicht herabdrücken, sondern wegen des a. a. O. schon erwähnten „heilsamen Zwanges für Lehrer und Schüler, in diesen 5 wöchentlichen Stunden streng auf grammatische und stilistische Korrektheit zu halten," merklich heben würde. — Und schliefslich kann doch wohl nur nach Erfüllung dieser Forderung das schon erwähnte, der O III der Realschulen gesteckte Ziel (s. Wiese I 71), wenigstens was das schriftliche Referieren anlangt, überhaupt erst im Ernste erstrebt werden.

Aufser mit dem deutschen Unterrichte hat der von mir ins Auge gefafste geogr.-naturwiss. Unterricht durch das Bindeglied des geographischen und biologischen Stoffes einen im ersten dieser Aufsätze gleichfalls schon berührten engen Zusammenhang mit dem Geschichts-Unterrichte. Der letztere tritt allerdings fast durchgängig erst von der IV an als selbständiges Fach bestimmt hervor; von hier an soll er aber auch nach seinem ganzen, hochansehnlichen Gewichte zur Geltung kommen, und das kann er in vollem Umfange allerdings nur, wenn seine unleug-

bar nahe Beziehung zum geographischen Unterrichte nicht nur theoretische Anerkennung, sondern im Betriebe des betr. Unterrichts volle Bethätigung findet, d. h. wenn beide Unterrichtszweige einander in innigster Weise in die Hände arbeiten.

Wo nun, wie bisher an den Gymnasien fast durchgängig, der Geographie-Unterricht in allen Klassen mit dem historischen eigentlich zu einem einzigen Fache verknüpft war, da war auch — gleiches Interesse und gleiche Ausbildung in beiden Fächern bei dem Lehrer vorausgesetzt — immerhin noch am ehesten eine gewisse Bürgschaft für das vernünftige Ineinandergreifen beider Disziplinen gewonnen; und es beruht darin unverkennbar einer der Hauptvorzüge der bisher üblichen Einrichtung. Dafs aber eine so enge Beziehung beider Disziplinen nicht für alle Klassenpensen gleichmäfsig stattfindet, und dafs — weil Kombination des geograph. Unterrichts mit verwandten Unterrichtsfächern nun doch einmal höchst wünschenswert[1]) — für bestimmte Klassen Kombination des geographischen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte unbedingt vorzuziehen ist, wurde von mir im erwähnten Aufsatze schon bewiesen. Giebt man aber die Erspriefslichkeit der von mir a. a. O. vorgeschlagenen zwiefachen Kombination des Geographie-Unterrichts zu, so wird man auch zugestehen müssen, dafs es alsdann doppelt notwendig ist, dafs sich der historische und der geographisch-naturwissenschaftliche Unterricht planmäfsig in die notwendige Übereinstimmung mit einander setzen, und dafs die Lehrer beider Fächer sich stets darüber auf

---

[1]) S. meinen 1. Aufsatz in dieser Zeitschrift 1881 S. 421 f. — Ich bleibe auch jetzt noch bei den dort ausgesprochenen Ansichten trotz des als eine Wiederholung alter Forderungen inzwischen „fast einstimmig“ gefafsten Beschlusses des 1. Deutschen Geographen-Tages in Berlin (Nachmittagssitzung vom 7. Juni 1881):

> Thesis 1: „Die Geographie verdient auch auf Schulen volle Selbständigkeit, ihre Verknüpfung mit der Geschichte als deren nebensächliches Anhängsel führt erfahrungsgemäfs zu ihrer den gesamten Schulunterricht schädigenden Vernachlässigung“

stehen, weil die Schule eben die möglichste Einheit und Konzentration alles Unterrichts fordern und das Auseinanderfallen desselben in lauter 1- bis 2-stündige „Fächer“ thunlichst verhindern mufs, eine Forderung, der sich die Spezialwissenschaften mit ihren weitergehenden Wünschen einfach zu fügen haben.

Übrigens scheint die Forderung voller Selbständigkeit für den Geographie-Unterricht, wie sie in der citierten These 1 und in dem am gleichen Orte gefallenen herben Worte von der „traurigen Kombination von Geschichte und Geographie auf unsern Schulen“ so unverhüllt sich ausspricht, nicht ganz so streng gemeint zu sein, denn in der in derselben Sitzung angenommenen 3. These wird wenigstens neben den „eigentlichen Fachgeographen“ unter den Lehrern schon für die nächste Zukunft „eine möglichst grofse Anzahl von naturwissenschaftlich-mathematischen und philologisch-historischen Lehrern mit geographischer Lehrbefähigung für untere, beziehentlich mittlere Klassen“ als dringend notwendig bezeichnet. — Mit dieser Forderung nähert sich aber offenbar auch der Geographentag den von mir ausgesprochenen Ansichten.

dem Laufenden erhalten, was jeder von ihnen auf dem Gebiete des anderen voraussetzen darf.

Übrigens liegt es auf der Hand, dafs ein solches planmäfsig festgestelltes Ineinandergreifen beider Fächer auch dann sich als nötig erweist, wenn man es dennoch vorziehen sollte, den eben citierten Beschlüssen des Geographen-Tages folgend, „der Geographie auf Schulen volle Selbständigkeit“ zu gewähren.

Wie sich nun ein solch ineinandergreifender Lehrplan für Geschichte und Geographie im einzelnen zu gestalten habe, darüber habe ich bereits in meinem 1. Aufsatz in d. Z. einiges auseinandergesetzt, und ich werde ferner in dem als Broschüre demnächst erscheinenden spezialisierten Entwurf eines geogr.-naturwiss. Lehrganges nach meinen Ansichten Gelegenheit geben, meine diesbezüglichen Anschauungen ausführlicher kennen zu lernen. Hier will ich nur einige mich dabei leitende Gesichtspunkte kurz hervorheben, die mir bei Aufstellung eines jeden solchen ineinandergreifenden Lehrplanes neben den allgemein anerkannten Unterrichtsprinzipien dieser Fächer besonders bedeutsam erscheinen und dennoch sehr häufig nicht befolgt werden.

Zunächst bin ich der Meinung, dafs der von Seiten des preufs. Unterr. Ministerii[1]) als ein gültiges Muster anerkannte historische Lehrplan mit seinem für die Mittel- und die Oberstufe annährend konzentrischen Lehrgange ein ganz besonders gut organisierter sei, und das schliefst naturgemäfs den Wunsch ein, dafs man von diesem Muster ohne die zwingendsten Gründe nirgends erheblich abweichen möge.

Ferner mufs als durchgreifender Grundsatz der beachtet werden, dafs der Geschichte jedes Volkes die Geographie seines Landes **vorauszugehen** habe — aber freilich nicht in dem Sinne, dafs der Historiker vor Beginn einer Volksgeschichte „die Beschreibung des Bodens dem geschichtlichen Unterrichte lose vorausschickt“, sondern eben als tiefer eindringendes geographisches Pensum der vorhergehenden Klasse, auf Grund dessen nachher der Geschichtslehrer seinen historischen Vortrag ohne jeden Aufenthalt beginnen, die geographische Beschreibung des Bodens aber „in den Vortrag verweben“ und die für den Gang der geschichtlichen Entwickelung wichtigen geographischen Momente bestimmt hervorheben kann, wie es z. B. Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 517 verlangt.

Endlich aber will ich hier bezüglich des geographischen Lehrganges der Unterklassen blofs noch das eine betonen: Für allen geographischen Unterricht gelten wohl als allgemein anerkannte Grundsätze, erstens dafs die Schüler die Erdräume um so genauer kennen sollen, je näher uns dieselben in räumlicher oder in Kulturbeziehung stehen; und dafs ferner

[1]) S. Wiese, Verordnungen I 61.

die deutsche Jugend von keinem andern Lande gründlichere Kunde erhalten soll als vom Vaterlande[1]). Da man mir nun ferner wohl kaum die Giltigkeit des alten methodischen Grundsatzes bestreiten wird: repetitio est mater studiorum, da man zugeben wird, dafs nur durch unausgesetzte Wiederholung, „diese mühselige Zucht des Geistes, die Lehrern wie Schülern frommt“, die notwendige Sicherheit vor allem in der Geographie des Vaterlandes und nächstdem in derjenigen der uns kulturell am nächsten stehenden Länder erreicht werden kann, so meine ich, dafs man sich mit mir auch gegen die weit verbreitete Unsitte zu wenden habe, in dem Pensum der vorhergehenden Klasse jedesmal dasjenige geographische Kapitel einfach tot zu schweigen, welches in ausführlicherer Behandlung das Pensum der folgenden Klasse bildet. Damit erkläre ich mich gegen den beliebten Lehrgang: In VI die 4 fremden Erdteile, in V Europa mit Ausschlufs Deutschlands, in IV Deutschland. — Man unterlasse vielmehr bereits in VI die Durchnahme Europas und in V diejenige Deutschlands nicht, so dafs der Lehrgang sich in Übersicht so gestaltet: In VI Übersicht über die gesamte Erdoberfläche, speziell die 5 Erdteile; in V Gesamt-Europa spezieller; in IV Deutschland. Und dabei mufs man die in jedem Kursus hier hinzugefügten Erdräume sogar in einer den oben angegebenen Grundsätzen angepafsten, im Vergleich zu andern Erdteilen resp. europäischen Ländern selbst gröfseren Ausführlichkeit erörtern. Gleichwohl mufs man sich dabei immer auf die der betreffenden Klasse angemessene Auswahl beschränken, im Hinblick auf die speziellere Durcharbeitung des engeren Gebietes, welche in der nächsten Klasse noch bevorsteht, so dafs eben gerade nur die Hauptsachen sich jährlich wiederholen, damit aber auch nur desto sicherer einprägen.

Auch mit der Mathematik tritt der naturwissenschaftliche Unterricht anerkanntermafsen in mannigfache stoffliche Berührung, die nach oben hin immer inniger wird und besonders in I in der „Gründlichkeit und Schärfe mathematischer Beweisführung für physikalische Lehrsätze“ ihren unbestrittenen Gipfelpunkt erreicht. Wenn demnach die Mathematik, selbst ganz abgesehen von der durch sie in allen Klassen zu besonderer Schärfe zu entwickelnden Verstandeskraft, in den oberen Klassen auch sachlich dem naturwissenschaftlichen Unterrichte wesentliche Hilfe leistet, so darf doch auch nicht verkannt werden, dafs auf der Unter- und Mittelstufe auch die mathematischen Fächer und insbesondere die Geometrie durch den geographisch-naturwissenschaftlichen Unterricht eine sehr bedeutsame Unterstützung er-

[1]) S. Schirrmacher in Schmids Encyklopädie, Artikel „Geographie an höheren Schulen.“

fahren, insofern derselbe gerade so wie der Zeichen-Unterricht durch sein anschauliches Verfahren und dessen Verknüpfung mit der zeichnenden Methode eine treffliche Vorschule für räumliche Anschauung ist. Es ist eine anerkannte Thatsache, dafs der abstrakte geometrische Anfangsunterricht der IV um so besser gelingt, je mehr er sich auf eine vorausgegangene geometrische Anschauungs- und Formenlehre gründet. Diese liefern zu helfen ist aber der geographisch-naturwissenschaftliche Unterricht der Unterklassen in besonderem Grade imstande, insofern er eben allein unter allen Unterrichtsfächern, nur das Zeichnen ausgenommen, die konkrete Welt der Dinge zum Gegenstande hat, aus der eben alle die geometrischen Begriffe zu abstrahieren sind. Wenn die Abstraktion auch auf der Unterstufe noch nicht vollzogen zu werden braucht (weshalb eben auch scharfe und richtige Begriffsdefinitionen von den Schülern hier noch nicht verlangt werden können), so kommt doch der Sinn und Inhalt vieler mathematischer Begriffe auf dieser Stufe zur Anschauung und mufs demnach die Abstraktion der nächsten Stufe wesentlich erleichtern. Als Beispiele für solche Begriffe aus der Mathematik, die schon in VI zur klaren Anschauung gebracht werden, zähle ich folgende auf: Verschiedene Richtungen im Raume — senkrecht, wagerecht. — Winkel (rechte und schiefe) — Würfel, Kugel, Halbkugel, konzentrische Kugelschalen — Ebene, gekrümmte Fläche. — Kreis, Dreiecke (gleichseitige, gleichschenklige, rechtwinklige), Vierecke, Vielecke — Gerade und krumme Linien, Kreis, Schneckenlinien, Ovale, Durchmesser, Halbmesser. — Umfang der Körper, Ausdehnung, — Gleichheit, Ungleichheit, Regelmäfsigkeit. — Bewegung. — Zeitdauer. — Zeiteinteilung. Ferner Zahlenverhältnisse, Grundzahlen (3 und 5). — Umrechnen von Temperaturgraden. — Alles das wird in V wiederholt und erweitert; hier gesellt sich namentlich noch hinzu der Begriff der drehenden Bewegung um eine Achse — ferner Pol, Äquator und die Einteilung von Kugel und Kreis. Das Gradnetz als erste noch unbewufste Anwendung der Bestimmung von Punkten durch geometrische Örter oder auch durch Beziehung auf ein Koordinaten-System, — ferner die Zonen-Einteilung der Kugelfläche, — der Begriff der Geschwindigkeit, — Kraft und Wirkung der Kraft, — Gewicht, — (Spezifisches Gewicht), — Mischung, — Rechen-Aufgaben über die Zeit und die Entfernung zweier Orte auf der Erde.

Und dazu kommt nun noch die gerade für die Geometrie so aufserordentlich wichtige Vorübung, Formen jeder Art auf einer Fläche darzustellen (Zeichnen) und anderseits so Gezeichnetes richtig zu deuten. Auch würde in der V bei Vorführung einiger Minerale Gelegenheit zur Besprechung einiger der leichtesten und auffallendsten Krystallformen gegeben sein, und damit wäre der Anknüpfungspunkt für eine genauere Be-



trachtung von Körperformen überhaupt gewonnen, mit der der geometrische Unterricht der IV beginnen kann, die bisher erworbenen hier einschlagenden Kenntnisse zusammenfassend und nach den speziell geometrischen Zwecken erweiternd. Dann erst wäre der Grund bereitet, auf dem der übrige (abstrakte) geometrische Unterricht der IV und der folgenden Klassen sich erfolgreich aufbauen läfst; und die Geometrie erschiene dann in der IV nicht als ein unvermittelt neues, etwa um die Schüler zu quälen vom Zaune gebrochenes Unterrichtsobjekt, sondern sie wüchse ganz naturgemäfs aus der geographisch-naturwissenschaftlichen Formenlehre heraus. Und selbst in der IV und in den Tertien tritt diese Vorarbeit für die Mathematik seitens des geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts noch deutlich hervor, indem erstlich alle oben schon aufgezählten Begriffe eingehende Wiederholung und Erweiterung erfahren, indem ferner z. B. bei der Vermehrung der Organismen das Wesen der Potenz zur Anschauung gebracht, bei der Erörterung der physikalischen Grundeigenschaften der Körper die Veranschaulichung der Bedeutung des specifischen Gewichtes gar nicht umgangen werden kann, die für die Mischungsrechnung so notwendig ist, und dergl. mehr. — Ganz besonders aber springt die Vorarbeit in die Augen, welche dem stereometrischen Unterrichte dadurch geleistet wird, dafs in OIII zum ersten Male etwas eingehender mit Hilfe der bis hierher erworbenen planimetrischen Kenntnisse die Krystallgestalten untersucht werden. Aber eben wegen der noch fehlenden stereometrischen Kenntnisse darf man von dem naturwissenschaftlichen Unterrichte in der Krystallographie auf dieser Stufe noch nicht zu viel fordern; namentlich mufs ja hier vollständig darauf verzichtet werden zu zeigen, wie man aus an den Krystallen vollzogenen Winkelmessungen die übrigen Elemente der Krystalle berechnen kann, worauf doch eigentlich die so ganz allgemein giltige Wichtigkeit der Krystallographie für die Mineralogie beruht. Und nicht mit Unrecht wird deswegen von vielen Seiten[1]) wegen der zur Mineralogie notwendigen Stereometrie (und Chemie) verlangt, dafs die Mineralogie und folglich auch die Krystallographie einen Unterrichtsgegenstand der obersten Klassen bilde[2]). Dann mufs aber von dem mathe-

---

[1]) S. u. a. Kirchbaum in Schmids Encyklopädie, Artikel „Naturgeschichte auf Schulen."

[2]) Damit würde übrigens nur ein Grund mehr ausgesprochen sein für meine Ansicht, dafs nicht der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht der Oberklassen einfach dem Lehrer der Mathematik zu überantworten ist. Vielmehr bilden eben Chemie und Mineralogie, ferner Geologie, anderseits die Grundzüge der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere, sowie endlich eine hierauf sich gründende Anthropologie, die sich wieder vielfach mit der Geschichte berührt, einen würdigen, aber auch sehr notwendigen Unterrichtsgegenstand der Oberstufe.

matischen Unterricht gefordert werden, dafs er die Stereometrie nebst Krystallographie auf einer Stufe absolviere, hinter welcher dem naturwissenschaftlichen Unterricht nach dem an der Schule geltenden Lehrplane die Möglichkeit gegeben ist, die stereometrischen Kenntnisse in der Mineralogie zu verwerten, denn in dieser Beziehung hat nicht die Mineralogie der Mathematik, sondern unzweifelhaft umgekehrt die Mathematik der Mineralogie vorzuarbeiten.

Aus allem geht hervor, dafs auch der mathematische Unterricht sich *planmäfsig* in Übereinstimmung mit dem Unterricht in Erd- und Naturkunde zu setzen und dafs die Lehrer all dieser Fächer die gehörige Rücksicht auf einander zu nehmen und ihren Unterricht in anregende Wechselbeziehung zu setzen haben; der Hauptvorteil davon wird dem so hochwichtigen mathematischen Unterrichte zu Gute kommen, wenn das aus der einseitigen Richtung der Mathematik auf den blofsen Verstand resultierende *ungleiche Interesse* der Schüler an der Mathematik und der sich daraus entwickelnde Mangel an Aufmerksamkeit und Fleifs aufser durch andere Erfordernisse eines guten mathematischen Unterrichts auch durch solch Ineinandergreifen beseitigt und das immer noch so weit verbreitete Vorurteil zerstört wird, dafs der mathematische *Unterricht* eine eigentümliche Geistesbefähigung beanspruche.

Endlich verlohnt es sich, auch den Zusammenhang hervorzuheben, den der gesamte geographisch-naturwissenschaftliche Unterricht mit einem methodischen *Zeichen-Unterrichte* hat. Der Zeichen-Unterricht teilte ja, namentlich auf den Gymnasien, bisher mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte das Los, so von oben herab angesehen zu werden [1]). Langsam indessen, aber hoffentlich nur um so sicherer, dringt jetzt auch die Überzeugung durch, dafs der Zeichen-Unterricht, wenn er in der richtigen Weise betrieben wird, einen vollberechtigten Anteil an der harmonischen Ausbildung und Erziehung aller Jugend haben müsse. Schon die Ausbildung der rein technischen Fertigkeit sollte billigerweise mehr geschätzt werden, als es gewöhnlich der Fall ist, denn sie gehört erstlich gerade so wie Schreiben und Lesen zu den elementarsten Mitteln, seine eigenen Anschauungen (soweit

---

[1]) S. z. B. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 182: Die *Naturwissenschaften* haben für die Gymnasien im wesentlichen *nur einen formalen Bildungswert*, und ferner S. 178: Der *Zeichenunterricht* wendet sich fast ausschliefslich an die Phantasie (also nicht an Verstand und Gemüt!) und *tritt nur durch die Erklärung guter Bildwerke auch mit den übrigen Unterrichtsfächern in Zusammenhang!* — Schrader gerät dadurch mit sich selbst in Widerspruch, insofern er S. 69 ausgesprochen hat, „dafs das Zeichnen sich am bequemsten mit andern Unterrichtsfächern, z. B. der Geometrie und der Naturgeschichte, in Verbindung setzen und für dieselben ausbeuten läfst.



sie sich auf reale oder ideelle Objekte unseres Gesichtssinnes beziehen) sich selbst und anderen zum klaren Verständnis zu bringen. Und sodann hat es einen gerade für unsere Zeit und ihre höheren Schulen bedeutsamen ethischen Wert, in diesem (und vielleicht auch im geographisch-naturkundlichen) Unterrichtsfache etwas mit der Hand, diesem Werkzeug aller Werkzeuge, sauber und genau selbst hervorzubringen und im Falle des Gelingens die freudige Genugthuung über diese Produktion zu empfinden, die der segensreiche Antrieb zu späterem werkthätigen Leben ist, dem doch die übergrofse Mehrzahl auch der Schüler unserer höheren Schulen entgegen geht und zum Wohle des Ganzen entgegen gehen soll. — Ferner ist der Zeichen-Unterricht die Grundlage und das Eingangsthor des ganzen Gebietes der bildenden Künste, sowohl was das Eindringen in das Verständnis derselben als was die eigene Thätigkeit auf diesen Gebieten betrifft, und auch darum sollten die Gymnasien den Zeichen-Unterricht hoch halten. — Endlich aber soll der Zeichen-Unterricht geradezu die Verstandesfähigkeiten entwickeln helfen. Zeichen-Inspektor F. Flinzer in Leipzig sagt z. B. in seinem Lehrbuche des Zeichen-Unterrichts darüber: „Der Zeichen-Unterricht soll die Fähigkeit des Kindes, Gesehenes oder als sichtbar Gedachtes im Abbilde wieder zu geben, in der Weise pflegen, dafs das Kind sich seiner Wahrnehmungen aus der sichtbaren Welt immer bewufster werde, dafs die unendlich variierende Gestaltenwelt sich vor seinem Auge aus einem scheinbaren Chaos zu einem geordneten, übersichtlichen Ganzen gestalte, welches man nach erkannten Gesetzen in seine natürlichen Elemente zu zerlegen vermag. Der so zum bewufsten, denkenden Sehen gebrachte Schüler vermag alsdann erst u. s. w." — Damit ist die Bedeutung eines rationellen Zeichen-Unterrichts für die Ausbildung des Verstandes sogar in den Unterklassen hinreichend bezeichnet; und man wird wohl nicht behaupten wollen, dafs diese Einwirkung auf den Verstand sich mindert, wenn in den Mittelklassen diese Übungen an stufenweise schwieriger werdenden Objekten fortgesetzt und damit Linien- und Flächen-Teilungen und geometrische Konstruktionen, Aufgaben im Ornamentenzeichnen, die Lehre von der Schattengebung und zuletzt selbst die Perspektive und ihre wissenschaftliche Begründung verbunden werden.

Weil man dies höheren Orts anerkannt hat, ist denn auch seit der Verkündigung des Lehrplans für den Unterricht im Zeichnen auf (preufsischen) Gymnasien und Realschulen vom 2. Oktober 1863 das Zeichnen als „ein integrierender Teil des Lehrplans aller höheren Schulen" zugestanden worden, und auch die neueste Revision von 1882 hat daran im wesentlichen nichts geändert. — Dieser ministerielle Lehrplan sieht ausdrücklich in

dem in VI und V erteilten Zeichen-Unterrichte, der hier die Elemente der geometrischen Formenlehre zu geben habe, eine Vorstufe für den geometrischen Unterricht; und er zählt zu den Aufgaben des Zeichen-Unterrichts „insbesondere auf den Gymnasien aufser der Übung des Auges und der Hand die Ausbildung des Schönheitssinnes und des ästhetischen Urteils. Die Schüler sollen durch planmäfsig geleitete Übungen zugleich die charakteristischen Formen der Dinge auffassen lernen und zu einem verständigen Anschauen der Natur und der Meisterwerke der bildenden Kunst geführt werden.“ Deshalb soll dies Zeichnen „nicht mechanisch getrieben werden, sondern ist vielmehr so viel als möglich zu einer bewufsten Selbstthätigkeit zu erheben. Schon der Anfänger darf nichts zeichnen ohne vorhergegangene Belehrung und Erklärung. Mit der äufseren Ausbildung mufs die innere gleichen Schritt halten. Die Hand kann nur darstellen, was das Auge sieht, das Auge sieht aber nur mit Hilfe des Verstandes richtig. Die nachbildende Hand arbeitet also nicht blofs im Dienste des Auges, sondern auch des verständigen Urteils“. Aus diesen Gründen wird auch an derselben Stelle mit vollem Rechte derjenige Zeichen-Unterricht verurteilt, der sich „lediglich auf das Kopieren von Vorlegeblättern beschränkt.“

Die Grundzüge eines bildenden Lehrganges im Zeichnen sind damit klar genug vorgeschrieben; nur schade, dafs sich viele Gymnasien offenbar ziemlich leichten Herzens darüber hinweg setzen, und dafs man, vielleicht in kausalem Zusammenhange damit, u. a. so selten oder nie in den Programmen einen Bericht über das im Zeichnen durchgenommene Unterrichtspensum der einzelnen Klassen findet, ausführlich genug, um sich danach eine klare Vorstellung von dem Zeichen-Unterricht, wie er wirklich stattfindet, zu machen, ein Mangel, den ich übrigens ebenso in den mir zugänglich gewesenen Programmen der bisherigen Realschulen 1. O. bemerkt habe.

Nach dem Obigen ist es klar, dafs die Aufgaben des Zeichen-Unterrichts vielfach geradezu dieselben sind wie die des geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Gleichwohl kann nicht etwa der eine Unterricht für den andern eintreten, weil aufser diesen gemeinsamen jeder derselben auch noch seine ihm ganz eigentümlichen Aufgaben hat. Wohl aber ist es möglich und sogar geboten, dafs beide Disziplinen nicht nur auf einander Rücksicht nehmen, sondern sehr intime Fühlung suchen, einander planmäfsig unterstützen. Das setzt freilich voraus, dafs aufser für Erd- und Naturkunde auch für das Zeichnen ein durch Fach- und allgemeine Konferenzen ins Einzelne hinein ausgearbeiteter Lehrplan existiere. Nach Erfüllung dieser Voraussetzung hat dann aber zunächst jeder Lehrer der Erd- und Naturkunde die Pflicht, sich in die engste Beziehung zu diesem Zeichen-Unterricht zu setzen und selbst auf diesem Gebiete

einiges zu leisten. Denn ohne zeichnende Thätigkeit des Lehrers ist allerdings zunächst der naturwissenschaftliche Unterricht gar nicht denkbar, und es wird dieselbe mit vollem Rechte vom Lehrer verlangt, unter andern schon um der Kürze und Bündigkeit zahlreicher Lehren und um des grofsen Vorteils für das Verständnis und die Auffassung der Formen willen, wenn dieselben durch Zeichnung vor den Augen des Schülers entwickelt werden, so dafs er sie entstehen sieht. „Aber auch der Schüler wird, wo er sich mitteilen soll, in sehr vielen Fällen durch eine Zeichnung, und sei dieselbe auch noch so unbeholfen, schneller und besser kundgeben, wie er sich eine Sache denkt."[1]) Dazu kommt ferner, dafs allerdings gerade das Zeichnen von Naturgegenständen die Schüler zum schärfsten Beobachten zwingt, das Gesehene unauslöschlich einprägt, und dafs es endlich, worauf Behrens[2]) mit Recht grofsen Wert legt, am leichtesten und besten eine Kontrolle der Schüler durch den Lehrer ermöglicht. Man wird aber nicht bestreiten wollen, dafs alle diese Gründe für die Anwendung der zeichnenden Methode auch im geographischen Unterrichte ihre Geltung behalten, und in Übereinstimmung damit hat neuerdings erfreulicherweise auch der deutsche Geographentag in seiner Nachmittagssitzung vom 8. Juni 1881, nachdem er in einer These 1) „die noch weit verbreitete Unsitte" des Kopierens von Atlasblättern gebührend verurteilt, in These 2) erklärt: „Die Versammlung empfiehlt das Zeichnen im geographischen Unterricht für Lehrer und Schüler zur häufigen Anwendung aufs wärmste."

Will der Lehrer dieser Fächer aber mit rechtem Erfolge diese zeichnende Methode anwenden, so ist es selbstverständlich, dafs er sich mit seinen Anforderungen an die Schüler auf jeder Stufe in genaueste Übereinstimmung mit der bis dahin von denselben erworbenen Fertigkeit im Zeichnen zu setzen hat. Und selbst seine eigenen Produktionen müssen sich einigermafsen nach der Klassenstufe richten, auf der sich sein Unterricht gerade bewegt, insofern gemäfs der allmählichen Geistesentwicklung das Eingehen auf die Einzelheiten der Form dem Auffassen der Grundform in Lage und Umrifs jedenfalls erst nachfolgt, insofern die Projektion von Körper- und Hohlformen auf die Zeichenfläche dem Verständnis gröfsere Schwierigkeiten bereitet als das blofse Wiedergeben von Flächenansichten und dergl. mehr. Innerhalb des auf jeder Stufe Erreichbaren aber mufs der Lehrer, und das ist eine der am meisten berechtigten Anforderungen des Zeichen-Unterrichts an ihn, stets auf die gröfste Sauberkeit und Korrektheit der Zeichnung halten, aus ganz ähnlichen Gründen, aus

[1]) S. Kirchbaum in Schmids Encyklopädie, Artikel „Naturgeschichte."
[2]) S. dessen Broschüre „Über naturgeschichtlichen und geographischen Unterricht."

denen man ihm zur Förderung des deutschen Unterrichts Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks zur strengen Pflicht macht. Kurzum, der Lehrer dieser Fächer mufs sich genau mit dem Zeichen-Unterricht und dem Gange desselben an seiner Schule bekannt machen und sich von demselben bestimmen lassen bei der Ausübung des Zeichnens von geographischen und Naturobjekten durch ihn selbst oder durch die Schüler.

Wenn nun aber, in dieser Weise gehandhabt, der geographisch - naturwissenschaftliche Unterricht unzweifelhaft den Zeichen-Unterricht fördert, so mufs man umgekehrt auch fordern dürfen, dafs der Zeichen - Unterricht, soweit als irgend möglich, auch Rücksicht auf den gleichzeitigen Gang des geographisch-naturkundlichen Unterrichts nehme. Dafs diese Beziehung des Zeichen-Unterrichts auf die genannten Fächer sich sehr fruchtbringend erweisen würde, ist nun freilich schon von manchen Seiten bemerkt worden. So berührt z. B. auch Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichts-Lehre S. 536 wenigstens eine dieser Beziehungen als eine Forderung an den Zeichen - Unterricht, indem er sagt: „Überhaupt kann (ich würde sagen soll) der Zeichen-Unterricht für die Botanik dadurch fruchtbar gemacht werden, dafs einzelne Pflanzen von charakteristischen Formen auf den Vorlegeblättern (!?) oder besser noch auf gröfseren Wandbildern enthalten sind, welche von der ganzen Klasse nachgezeichnet werden. Den Abbildungen einzelner Pflanzen und namentlich Bäume darf später ihre landschaftliche Zusammenstellung wenigstens in bestimmten Gruppen folgen; vor der Nachzeichnung hat der Lehrer im Anschlufs an den botanischen Unterricht auf die allgemeine Gestalt der Pflanzen, auf die symmetrische Anordnung ihrer Glieder und dergl. hinzuweisen.“ — Die citierten Worte sind aber zugleich ein Beweis dafür, wie unbestimmt man bisher der Organisation des Zeichen-Unterrichts gegenüber getreten ist, und wie wenig umfassend man seine Beziehungen zu andern Schulfächern zur Geltung zu bringen bemüht war, nicht am wenigsten zum Nachteile des Zeichen-Unterrichts selber.

Wenn der Zeichen-Unterricht seine Aufgabe an der Schule in vollem Umfange lösen will, so hat er vielmehr, wie jedes andere Schulfach, sich nicht blofs in sich selber als ein festes, in seiner Entwicklung wohlgegliedertes und methodisch geordnetes Ganze zu gestalten, sondern er mufs eben auch sorgfältig alle diejenigen Bildungselemente heraussuchen und benutzen, in denen er sich mit anderen Schulfächern berührt. Bezüglich beider Forderungen müfste freilich zu allererst vorausgesetzt werden, dafs auch beim Zeichen-Unterrichte dieselben allgemeinen Prinzipien wie bei jedem anderen Unterricht beibehalten werden. Und hiernach hat der Lehrer vor allem den „Unfug“ zu vermeiden, jedem Schüler seine besondere Aufgabe zuzuteilen, etwa gar in

Form von Vorlegeblättern, eine unfehlbar zur Unaufmerksamkeit und Trägheit verleitende Unsitte. „Vielmehr hat er die ganze Klasse an demselben Gegenstande zu üben und hierdurch ein Zusammenleben und die gegenseitige geistige Förderung in derselben zu wecken, welches nicht nur über viele sachliche und disziplinarische Schwierigkeiten hinweghilft, sondern ihn selbst auch der lähmenden Verpflichtung enthebt, dieselbe Vorschrift den einzelnen Schülern in hundertfacher Wiederholung und eben deshalb mit unvollkommenem Erfolge erteilen zu müssen.“ [1]) — Ferner und ganz besonders dürfte für den Zeichen-Unterricht nicht, wie der Lehrplan für das Zeichnen vom 2. Oktober 1863 will, eine besondere Einteilung der Schüler der ganzen Anstalt nach der Befähigung wünschenswert sein. Wenigstens für die 3 Unterklassen wird man von dieser Einrichtung sehr wohl absehen können, weil in diesen die Differenz in der Zeichen-Befähigung, wie in andern Fächern auch, natürlich schon vorhanden, aber sicherlich noch nicht so grofs ist, dafs sie die Schüler dieser Klassen notwendig auseinander reifsen müfste. Und auch für die übrigen Klassen mufs sich der Zeichen-Unterricht so zu organisieren wissen, dafs für den gemeinsamen eigentlichen Klassen-Unterricht die geringere künstlerische Befähigung einzelner Schüler kein Hinderungsgrund wird, will er anders ein brauchbares und berechtigtes Lehrfach unserer Schulen sein. Für die besonders Beanlagten oder des Zeichnens für ihren zukünftigen Beruf in höherem Grade Bedürftigen würden freiwillige häusliche Arbeiten, die unter Anleitung und gelegentlicher Kontrolle des Lehrers ausgeführt werden, oder auch fakultative Zeichenstunden zuzulassen sein; den obligatorischen Zeichen-Unterricht der Schule aber denke ich mir frei von jeder häuslichen Arbeit.

Drittens müfste aber auch das Material des Zeichen-Unterrichts im Interesse der Einheit alles Unterrichts sich möglichst eng an dasjenige der verwandten Fächer anschliefsen. Als solche fallen namentlich der geographisch-naturwissenschaftliche, der mathematische und in den Oberklassen auch der historisch-philologische Unterricht (Erzeugnisse der bildenden Künste betr.) in die Augen. Ich habe es hier nun einzig mit der Beziehung des zuerst genannten zum Zeichen-Unterrichte zu thun, und wenn ich mir nun auch nicht anmafsen will, den Zeichenlehrern Vorschriften über die Verteilung ihres gesamten Unterrichtsstoffes zu geben — das steht eben nur den Fachleuten und den sachverständigen Behörden zu —, so darf ich hier doch wohl die Bitte aussprechen, die Herren Kollegen von der edeln Zeichenkunst möchten sich ihrerseits doch auch genau mit der Pensen-Verteilung des geographisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

---

[1]) S. Schrader, Erz. und Unterrichtslehre S. 70.

für jede Klasse bekannt machen und alsdann jede Gelegenheit benutzen, wo sie unbeschadet der Interessen ihres besonderen Faches dem geographisch - naturwissenschaftlichen Unterricht zu Hilfe kommen können. Und ich bin überzeugt, das könnte in sehr ergiebiger Weise geschehen. Wenn in der VI z. B. „die gerade Linie in verschiedenen Richtungen, Mafsen und Verbindungen" und von krummen Linien etwa nur der Kreis das Übungsmaterial im Zeichnen abgiebt, so dürften die sich daraus ergebenden mannichfachen Motive wohl ganz vorteilhaft auch zur Zeichnung von geographisch-naturwissenschaftlichen Objekten verwendet werden. Vorerst lassen sich in gradlinigen Konturen Erdteile, Flufsläufe und auch manche Pflanzenteile und selbst einzelnes Zoologische zur Einprägung der Umrisse, der Gröfsenverhältnisse u. s. w. darstellen, besonders wenn man dann nach weiterem Fortschreiten des Zeichen-Unterrichts in VI auch den Kreis und seine Teile mit zu Hilfe nehmen kann. Und wenn in V neben der mannichfaltigsten Verwendung des bisher Erlernten, z. B. zu Bändern, Schleifen, Rosetten u. a., nun auch andere krumme Linien wie Ellipsen, Ovale, Schneckenlinien u. a. als Aufgabe vorgeschrieben sind, so läfst sich von all diesen natürlich noch viel ausgedehntere Anwendung zur Zeichnung von Naturobjekten machen, die nach dem naturwissenschaftlichen Lehrplane hier bereits in den Gesichtskreis der Schüler fallen. Besonders wünschenswert wäre es aufserdem für den geographisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn im Zeichnen von V an im methodischen Fortschritt den Schülern gezeigt würde, wie sich durch passende Netzkonstruktionen die Schwierigkeiten überwinden lassen, welche das genaue Wiedergeben von Formen ihnen bietet, besonders wenn Rundungen in denselben vorkommen[1]). In der IV können dann, was thatsächlich schon geschieht, „natürliche Pflanzenformen, aus der geometrischen Grundform entwickelt, Central- und Profil - Ansichten von Blüten und Knospen, Stempeldurchschnitte, Fruchtformen" neben leichten Hohlformen treffliche Verwendung finden, und der Wuchs der verschiedenen Baumarten könnte hier auch vom Zeichenlehrer deutlich gemacht und durch sein Geschick zugleich zu den Anfängen der Landschaftszeichnung gestaltet und verwertet werden. Auf jeden Fall aber ist es dabei wünschenswert, wenn wenigstens vorherrschend diejenigen botanischen Objekte dazu verwendet würden, die der botanische Unterricht der drei Unterklassen gewifs in hinreichender Menge den Schülern bereits anderweitig bekannt gemacht hat. In IV dürften ferner auch schon Quer- und Längsschnitte durch Tiere oder deren Organe, sowie schematische Umrisse derselben und endlich auch wohl die ersten

[1]) S. z. B. Behrens, „Über naturhistorischen und geographischen Unterricht."

Versuche von geographischen Querschnitten möglich sein. Auch ist ja mit dem Beginn der 2. Stufe, die sich in den Tertien doch noch fortsetzt[1]), der Gebrauch von Zirkel und Lineal im Zeichnen selbst offiziell gestattet, und damit läfst sich nun auch manches andere wie namentlich Krystallformen, geographische Karten u. s. w. noch viel genauer ausführen. Ebenso ist das dieser zweiten Stufe vorgeschriebene Zeichnen nach Holzkörpern in verschiedener Stellung und die Erklärung der Wirkung des Lichtes geeignet, die Körper mit Schatten und allmählich auch Berge und Gebirge sachgemäfser zeichnen zu lernen, sowie die Darstellung der letzteren im Atlas noch besser als nach den bisherigen Erklärungen zu verstehen. — Für die Oberklassen enthalte ich mich hier weiterer Andeutungen, weil der Zeichen-Unterricht derselben bislang noch gar zu wenig gesicherte Normen sich errungen hat.

Schlufs: Der Verfasser weifs sehr wohl, dafs er mit dem hier Erörterten der Welt keineswegs etwas durchaus Neues sagt. Das, was er mit diesem Aufsatze zu bewirken hofft, ist ganz einfach, von neuem eine Anregung zu innigem Zusammenwirken einer ganzen Gruppe von Unterrichtsfächern gegeben zu haben, die zu den ihm am meisten am Herzen liegenden geographisch-naturkundlichen Unterricht in naher Beziehung stehen, um einem jeden dieser Fächer und am meisten natürlich dem zuletzt genannten eine allseitig heilsame, tiefer greifende Wirksamkeit zu verschaffen. Und wenn mein Aufsatz Veranlassung ist, dafs hier und da besonders im Hinblick auf die durch die Revision von 1882 im Schuljahr 1882/83 veranlafste Umgestaltung der Lehrpläne ein harmonischeres Ineinandergreifen der einzelnen Klassenpensen für die verschiedenen verwandten Fächer planmäfsig fixiert wird — ganz gleich, ob dies nach den von mir ja nur als Beispiele, nicht als Normen aufgestellten Lehrgängen geschieht —, und wenn etwa noch diese in einander greifenden Lehrgänge da, wo das nicht der Fall sein sollte, in einer jedem Kollegen auf das leichteste zugänglichen Weise zum bequemen Nachschlagen deponiert würden, so wäre der Zweck dieser Zeilen vollkommen erreicht.

Breslau. W. Zopf.

---

[1]) Nach der Revision von 1882 an den „Gymnasien“ freilich leider nur noch fakultativ!

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Reinhold Biese, Wissenschaftliche Propädeutik. Zur Ergänzung und Vertiefung allgemein humaner Bildung. Leipzig, Fues' Verlag, 1882. XII und 112 S.

Das Vorwort zu dieser Schrift enthält einige beachtenswerte Gedanken. Zwar müssen Sätze wie dieser, dafs das Gymnasium den modernen Anforderungen des Lebens wie der Wissenschaft an Sachlichkeit und Positivität der Bildung nicht Rechnung getragen habe, als unzutreffend bezeichnet werden, da man das aus der Reformationszeit überlieferte Gymnasium bis zur Unkenntlichkeit umgestaltet hat und in Einführung neuer Disziplinen dem Bedürfnis der Zeit weit genug entgegengekommen ist; ebenso wird man die Forderung, dem Schüler müsse, zumal im lateinischen Unterrichte, das Bild des ganzen Sprachorganismus als solchen klar vor Augen treten, und schon auf der untersten Stufe müsse der Unterricht möglichst eine Einsicht in das Wesen der Sprachform vermitteln, als eine arge Verstiegenheit zurückweisen. Dagegen zeugen andere Ausführungen von pädagogischer Einsicht. Was über den Zweck der Bildung und die Überschätzung des gedächtnismäfsigen Wissens gesagt wird, verdient beachtet zu werden. Weiter wird in Betreff des Religionsunterrichtes sehr wahr bemerkt, dafs man mit dem blofsen Wissensstoff das religiöse Leben nur mehr und mehr verschütte, anstatt es zu freithätiger Entfaltung zu bringen; die Religion wolle vor allem erlebt sein; sie finde ihre Bewährung nicht im Kopfe, sondern im Herzen. Und endlich wird man dem Verf. darin beistimmen, dafs der Zersplitterung auf den höheren Schulen gewehrt werden müsse, dafs über dem Einzelnen das zusammenfassende geistige Band nicht verloren gehen dürfe, und dafs in den Zöglingen eine Gesinnung zu erwecken sei, die frei von Oberflächlichkeit und Materialismus dem Idealen und Wahren freudig zustrebe.

Soweit vermag ich dem Verf. zu folgen; weiter nicht. Er hat das Ziel richtig erfafst, aber einen falschen Weg eingeschlagen. Denn welches ist nach ihm das Heilmittel für alle Schäden in

unserer Jugenderziehung? „Eine wissenschaftliche Propädeutik, die mitten hineinführt in die grofsen Zusammenhänge des äufsern und innern Lebens, in den Entwicklungs- und Denkprozefs der Menschheit, dafs sie die Probleme, welche die Thatsache dieser Entwickelung in sich birgt, enthält.“ Ich traute meinen Augen nicht, als ich das las. Für wen ist diese Weltweisheit bestimmt? Für die Jugend? Jawohl, es ist schwarz auf weifs zu lesen, für den Schüler, für den jungen Mann, dem die Schule, wie der Verf. meint, wohl zu manchem schönen Besitz verhilft, dem sie aber eins nicht zu geben vermag, das zwischen der Schulweisheit und der Wissenschaft wahrhaft vermittelnde Bindeglied; und das ist nun die Biesesche Wissenschaftliche Propädeutik! Es ist wahr, die Erfahrung hat gelehrt, dafs bei der philosophischen Propädeutik, wie sie bisher auf dem Gymnasium getrieben wurde, wenig oder nichts herauskam; dann streiche man sie aus der Reihe der Disziplinen, wie das jetzt durch die revidierten Lehrpläne in bedingter Weise geschehen ist, und schaffe den nötigen Ersatz bei der griechischen Lektüre durch eingehende Erklärung Platonischer Schriften und im deutschen Unterricht durch gründliche Definitionen allgemeingültiger Begriffe. Das kann eine Vorschule wissenschaftlicher Behandlung, eine Einführung in die Philosophie werden. Wie himmelweit aber ist davon Bieses Methode verschieden. Man lese nur die Überschriften seiner Kapitel. I. Die Entwickelungsstufen der Menschheit. II. Der Ursprung der Sprachen. III. Sprache und Denken. IV. Die Entstehung der Sprachlaute. V. Die Entwickelung der Schrift. VI. Die Entwickelung der religiös-ethischen Ideen bei den Griechen. VII. Die Kunst. VIII. Die Wissenschaft. Das ist keine Unterweisung im Finden, sondern ein Darbieten des Gefundenen, keine Vereinfachung der Disziplinen, sondern eine Vermehrung derselben, keine Konzentration, sondern eine unglaubliche Zersplitterung. Die armen Schüler, wenn wir gezwungen wären, auch solche Dinge mit ihnen gewaltsam zu treiben! Oder ist es auf anderem Wege möglich, einen Primaner in kürzester Form über die höchsten Fragen des Lebens und der Wissenschaft zu orientieren? Wer so etwas für thunlich hält oder gar versucht, der ignoriert alle Erfahrung und tritt die einfachsten Grundsätze der Pädagogik mit Füfsen.

Hier könnte ich abbrechen. Der Leser wird genug haben, und dafs das Buch in Gebrauch genommen werde und Schaden anrichte, ist nicht zu befürchten. Aber über die Form mufs ich noch ein Wort sagen. Es ist schon schlimm, wenn der Verfasser glaubt, solche Dinge, wie er in den Überschriften ankündigt, Kulturgeschichte und philosophische Grammatik, Litteraturkunde, Ästhetik und Philosophie, seien für Schüler geeignet. Schlimmer aber ist es, wenn er mehr eine in Gänsefüfschen gefafste Blütenlese fremder Aussprüche als eine selbständige Arbeit bietet. Es mögen wenige Seiten sein, die nicht ein oder mehrere Citate

enthalten, und etliche dieser Citate überschreiten den Umfang einer Seite. So besteht das ganze Kapitel „Über die Entwickelung der religiös-ethischen Ideen bei den Griechen" aus einer Reihe Kraftstellen aus Ed. v. Hartmanns Schrift „Das religiöse Bewufstsein der Menschheit" (Hartmannsche Weltanschauung in der Schule! Die Sache wäre zum Lachen, wenn sie nicht so ernst wäre!); dann einigen weiteren wörtlich angeführten Äufserungen anderer Männer und schliefslich den verbindenden Sätzen Bieses. Ganz ähnlich ist es in den übrigen Kapiteln. Eine Besprechung des Inhalts verbietet sich damit von selbst; man würde sich mit einer grofsen Anzahl hervorragender Gelehrter, nur nicht mit Biese auseinanderzusetzen haben. Der Verf. nimmt die neuesten über die Sache erschienenen Schriften vor, gewinnt aus ihnen die nötigen Lehrsätze und macht sie durch eigene Zuthat etwas mundgerecht. Dabei kann nichts anderes herauskommen als ein unerquicklicher Cento. Oder ist das eine neue Art der Popularisierung? Das wäre ja schrecklich; die müfste im Keime erstickt werden.

Stettin. Christian Muff.

Fr. Blass, Über die Aussprache des Griechischen. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882. VIII und 109 S.

Obgleich als zweite Auflage der im Jahre 1870 erschienenen Schrift bezeichnet kann das vorliegende Buch bei der gänzlichen Umgestaltung geradezu als eine neue Arbeit angesehen werden, welche die viel behandelte Frage über die Aussprache des Altgriechischen einer streng systematischen Prüfung unterwirft. Es handelte sich bei derselben zunächst darum, die Grundlage festzustellen, auf welcher, und die Methode, nach welcher eine solche Prüfung angestellt werden mufs. Der Verfasser geht von der Beobachtung aus, dafs einerseits im Verlaufe der Sprachentwicklung die Aussprache der Laute sich ändert, andererseits die zur sichtbaren Darstellung der Laute dienende Schrift mit diesen Veränderungen nicht gleichen Schritt hält, sondern mehr oder weniger zurückbleibt, derart, dafs bis zu einem gewissen Grade die ursprünglich für bestimmte Laute angenommene Schreibung infolge der Gewöhnung vielfach bleibt, auch nachdem der Laut sich geändert hat. Wenn nun anzunehmen ist, dafs man ursprünglich mit der Schrift dem Laute so nahe als möglich zu kommen suchte, so giebt die Schreibung, eben weil sie vielfach erstarrt ist, eine besseres Zeugnis für den ursprünglichen Laut, als die Aussprache einer späteren Zeit, wie in unserm Falle die Aussprache der Neugriechen; die Aussprache der lebenden Vertreter einer Nation zeugt nur für den gegenwärtigen Laut, die Schrift

für den ursprünglichen. Es wird demnach die Untersuchung so zu verfahren haben, dafs sie zunächst festzustellen sucht, bis zu welcher Zeit die Schreibung für jeden einzelnen Laut konstant ist, von wann ab nicht mehr; denn so lange ersteres der Fall ist, wird man schliefsen dürfen, dafs ein Schwanken in der Aussprache nicht vorhanden gewesen sei. Bis zu einem gewissen Grade werden wir diese Folgerung als berechtigt ansehen dürfen, nämlich so weit es sich um Übergänge von einem Laute zu einem anderen handelt, für welche beide bereits eine besondere Darstellung durch Schriftzeichen vorhanden war, namentlich unter Verhältnissen, wo weder eine allgemeine Schriftsprache vorhanden war, noch von einer Stelle ein mafsgebender Einflufs auf die Schreibung ausgeübt wurde; anders dürfte sich die Sache doch da stellen, wo neue Schriftzeichen auftreten, vermittels deren Differenzierungen von Lauten dargestellt werden sollen, welche bis dahin von der Schrift unbeachtet gelassen worden waren. Ferner verlangt der Verf., dafs die direkten Angaben der Grammatiker in Betracht gezogen werden, ebenso die grammatischen Benennungen und Klassifizierungen der Laute, lautliche Übergänge innerhalb des Wortes und in der Verbindung von Wörtern, Transkriptionen aus einer Sprache in eine andere, Wortspiele, die auf ähnlichem Klange beruhen. Mit Befolgung dieser Grundsätze und mit Anwendung dieses Verfahrens, meint der Verf., werde man befriedigende Ergebnisse gewinnen, wenn man nicht eine bis ins kleinste gehende Genauigkeit der Aussprache zu finden sucht, deren Kenntnis für eine vergangene Sprache nicht erreichbar ist.

Nach der so vorgezeichneten Methode hat nun der Verf. die einzelnen Laute verfolgt und mit den Ergebnissen seiner Untersuchungen ein Stück Lautgeschichte der griechischen Sprache, um seinen eignen Ausdruck zu gebrauchen, hergestellt. Dafs er das verwendbare Material, namentlich das aus den Inschriften für die Dialekte in neuerer Zeit reichlicher gewonnene, in ansehnlichem Umfange zusammengebracht und verwertet hat, dafs er bei seinen Untersuchungen mit grofser Genauigkeit und scharfem Blicke zu Werke gegangen ist, darf wohl kaum besonders erwähnt werden; ob die Ergebnisse dieser Untersuchungen in allen Fällen allgemeine Zustimmung finden werden, ist der Natur der Sache nach allerdings zweifelhaft, aber es ist sicher zu erwarten, dafs von hier aus mannigfache Anregung zu weiterem Forschen auf dem noch so wenig sicheren Gebiete sich ergeben wird. Bemerkt mag hier noch werden, dafs dem Verf. die Absicht fern liegt, die gewonnenen Ergebnisse praktisch für unsere heutige Aussprache des Griechischen, etwa in den Schulen, zu verwerten; sagt er doch selbst bei einer besonderen Gelegenheit: „ich meine nicht, dafs wir uns und unsre Schüler praktisch üben sollten, so zu sprechen, eine ärgere Zeitverschwendung gäbe es nicht.“

Den Untersuchungen nun, die sich nach einander auf die Vokale und Diphthonge und die Konsonanten erstrecken, im einzelnen nachzugehen, würde auf dem hier zur Verfügung stehenden Raume unmöglich sein; es mag genügen, auf einige Punkte von besonderer Bedeutung aufmerksam zu machen. Zu diesen gehört vor allen die von dem Verf. aufgestellte und ausführlich entwickelte und begründete Ansicht von der Natur der E- und O-Laute, die in dem Satze sich zusammenfassen läfst, dafs die Unterscheidung, welche man bei der Einführung der Zeichen *H* und *Ω* darzustellen sich bemühte, keine quantitative nach Länge und Kürze der Laute, sondern eine qualitative nach offenem und geschlossenem Laute gewesen sei. Es ist dies die Verallgemeinerung eines Satzes, welchen Dittenberger (Zum Vokalismus des ionischen Dialekts, Hermes XV S. 229) für das älteste naxische Alphabet aufstellte, dafs die Unterscheidung der Vokalzeichen *H* und *E* mit der Quantität des Vokales nichts zu thun hat, sondern vielmehr einen qualitativen Unterschied ausdrückt, indem das in der Aussprache dem a näher liegende e, einerlei ob lang oder kurz, durch *H*, das dem i näher liegende e durch *E* bezeichnet wird. Der Verf. modifiziert diesen Satz etwas durch die Beobachtung, dafs nach Einführung der Schriftzeichen *H* und *Ω* man noch im 4. Jahrh. die Zeichen *E* und *O* auch für lange Laute, nämlich für die, welche in der entwickelten Orthographie diphthongisch *EI* und *OY* geschrieben wurden, ohne von Haus aus wirkliche Diphthonge zu sein, gebraucht hat, während *H* fast nie, *Ω* in keinem Beispiele für einen kurzen Laut gesetzt worden ist. Daraus und aus der von Dittenberger gemachten Beobachtung (S. 226), dafs auf den Inschriften von Naxos und Keos jedes allgemeingriechische Eta durch *E*, jedes einem langen Alpha der nichtionischen Dialekte entsprechende durch *H* ausgedrückt ist, während *E* auch für das nichtdiphthongische *ει* gebraucht wird, folgert der Verf., dafs *H* und *Ω* den Wert des offenen e und o, *E* und *O* den des geschlossenen e und o hatten. Die Allgemeingültigkeit dieses Satzes, namentlich auch für das Attische, sucht der Verf. durch eine Anzahl anderweitiger Erscheinungen in dem Lautsystem sowohl als auch in der Schreibung zu erweisen. Der quantitative Unterschied, meint er, habe sich zufällig nebenher eingefunden, nachdem man *ε* und *ο* von ihren Verlängerungen durch diphthongische Schreibung der letzteren geschieden hatte. So ansprechend auch diese Darlegungen sind, so dürfte doch zur sicheren Begründung der entwickelten Ansicht das vorhandene und hier benutzte Material wohl nicht ausreichend sein, zumal da die Schreibung der Inschriften verschiedener Dialekte und Zeiten, welche der Verf. heranzieht, doch nicht ohne alles Schwanken ist (vgl. S. 27). Auffällig bleibt auch die Erscheinung, dafs nach dem Dargelegten die offenen Laute nur als lange Vokale vorhanden gewesen sein müfsten, da es für derartige kurze Vokale an jeder Bezeichnung fehlt, so wie die

Annahme, dafs bei den geschlossenen Lauten der quantitative Unterschied sich nebenher eingefunden habe, während doch gerade der Unterschied der Quantität dem griechischen Ohre so auffällig war, dafs die gesamten rhythmischen und metrischen Formen der sprachlichen Darstellung sich auf diesem Unterschiede entwickelt haben.

Was die Entwicklung der Aussprache der eben besprochenen Laute betrifft, so bemerken wir, dafs nach der Ansicht des Verf.s das unechte, in der Schreibung schwankende *ει* auch in der Aussprache schwankte, dafs sich der Unterschied zwischen diesem Laute und dem echten Diphthongen *ει*, in welchem das erste Element ursprünglich in der Aussprache deutlich vorhanden war, bereits im 4. Jahrh. v. Chr. ausglich und dafs die Aussprache allmählich in *ι* überging derart, dafs bereits in vorchristlicher römischer Zeit zwischen *ι* und *ει* in der Aussprache kein Unterschied mehr vorhanden war.

Von der Aussprache des *η* weist der Verf. nach, dafs sie wenigstens bei den Gebildeten bis in das 4. Jahrh. n. Chr. die eines langen offnen e gewesen sei, während in der Aussprache des Volkes schon früher ein Schwanken, namentlich in der Richtung nach i eingetreten zu sein scheine. Die für diese letztere Erscheinung erforderlichen Nachweise sind allerdings unzulänglich (vgl. S. 30 ff.). Über die durch *O* und *Ω* dargestellten Laute finden wir aufser dem bereits erwähnten nur die Bemerkung, dafs allmählich der qualitative und am Ende auch der quantitative Unterschied aufhörte.

Als älteste Aussprache des durch *Y* bezeichneten Lautes sucht der Verf. die als u nachzuweisen, welche sich in Böotien erhielt, während sie im allgemeinen durch Fortschreiten in der Richtung des i in ü überging, eine Aussprache, die für das Attische im 4. Jahrh. v. Chr. dadurch sich als feststehend erweist, dafs die Böoter die damals aufkommende Schreibung des Lautes u durch *OY* in dieser Zeit annahmen, was nicht möglich gewesen wäre, wenn das attische *Y* den gleichen Wert wie das altböotische gehabt hätte. Von den Diphthongen mit langem ersten Vokale (*ηυ*, *ωυ*, *ᾱι*, *ηι*, *ωι*) zeigt der Verf., dafs sie allmählich ihren Charakter eingebüfst haben, so dafs bei denen, welche den langen Vokal mit *υ*, d. h. mit einem dem u gleichwertigen Laute verbanden, der erstere zur Verkürzung neigte, während bei den mit *ι* gebildeten dieses *ι* schwand. Die Diphthonge mit kurzem ersten Vokale *υι*, *ει*, *αι*, *οι* zeigen gleichmäfsig eine Neigung zur Vereinfachung vor einem folgenden Vokale in der Weise, dafs das *ι* schwindet, eine Wahrnehmung, welche zu der Folgerung berechtigt, dafs in diesen Diphthongen die Vokale *υ*, *ε*, *α*, *ο* ursprünglich deutlich hörbar vorhanden waren, was auch die durch Krasis und Elision der genannten Diphthonge hervorgerufenen Erscheinungen deutlich erweisen. Abweichend verhält sich dabei allerdings der böotische Dialekt,

welcher mancherlei eigentümliche Erscheinungen aufzuweisen hat, namentlich einen frühzeitigen Übergang von αι zu η erkennen läfst, während, wie der Verf. nachzuweisen sucht, die allgemein gültige Aussprache diese Wandelung nicht vor dem 3. Jahrh. n. Chr. erlitten hat. In dieselbe Zeit etwa setzt er auch die Vermischung der Aussprache von οι und υ, zweier Laute, die nie fern von einander gestanden haben, da das in jenem Diphthongen enthaltene geschlossene o dem u nahe liegt.

In einer längeren Erörterung ist der Verf. für den diphthongischen Charakter von αυ = au und ευ = eu eingetreten. In der Verhärtung des Vokals υ in diesen Diphthongen zu dem lateinischen v, welche die neugriechische Aussprache zeigt, liegt der Beweis dafür, dafs hier υ = u, nicht = ü gewesen ist, eine Thatsache, die auch durch die ionische Kontraktion von εο in ευ und durch den vielfach erscheinenden Übergang von αο in αυ erwiesen wird. Dafs dieses u im Altgriechischen nicht zu einem Übergange in den nahe liegenden Konsonanten neigte, hat der Verf. an einer Reihe von Erscheinungen dargelegt, namentlich daran, dafs αυ und ευ vor Vokalen weder im Inlaut noch im Auslaut zur Verkürzung neigt, dafs die Grammatiker beide konstant zu den Diphthongen zählen, dafs eine Accentuation wie die des Wortes φεῦγε bei konsonantischer Aussprache des υ unerklärlich ist, endlich daran, dafs die Griechen konsonantisches v der Römer, selbst wenn a und e vorhergehen, durch ΟΥ, nicht durch Υ wiedergeben.

Die Aussprache der Konsonanten ist kürzer behandelt worden. Mit Übergehung der übrigen heben wir besonders die Aspiraten hervor, deren Aussprache nicht gerade leicht zu bestimmen ist. Der Verf. vertritt hier entschieden die Ansicht, dafs die durch ΦΧΘ bezeichneten Laute im Altertum weder als Spiranten, wie im Neugriechischen, noch in einer zwischen Tenuis und Spirans vermittelnden Weise wie pf, kch, tth, sondern durchaus so ausgesprochen worden sind, dafs zu der Tenuis der Hauch hinzukam: p + h, k + h, t + h. Er führt insbesondere dafür den Umstand an, dafs der Zusammenstofs von Tenuis und aspiriertem Vokal sofort Aspiraten liefert, so wie die älteren Schreibungen ΦΣ und ΧΣ für ψ und ξ, da auch das σ aspirierende Kraft hat. Nicht geringere Schwierigkeiten bietet die Feststellung der Aussprache des ζ, insbesondere ob dieser Buchstabe den Wert von δσ oder von σδ gehabt habe. Wenn auch der Verf. im allgemeinen sich für die letztere entscheidet, so giebt er doch zu, dafs es nicht möglich ist, für die verschiedenen Zeiten und Gegenden einen einheitlichen Wert dieses Buchstabens durchzuführen, vielmehr eine weitgehende Verschiedenheit zuzulassen ist.

Mit einigen allgemeinen Bemerkungen über Assimilation zwischen Wörtern, über Hiatus und über den Accent der Wörter schliefst das Buch. Wenn die vorstehenden Mitteilungen sich gröfstenteils auf ein Referat und in diesem auf die wesentlichen

Punkte beschränken, so rechtfertigt sich dies wohl durch den Ort, an welchem sie gegeben sind. Eine kritische Behandlung würde ein Eingehen auf eine Fülle von Einzelheiten erfordern, für welche hier weder Raum, noch die rechte Stelle ist. Es wird, meine ich, auch so genügen, auf die Schrift und auf ihre Methode hingewiesen zu haben, um zu zeigen, von welcher Bedeutung dieselbe für den behandelten Gegenstand ist. Wie weit die gewonnenen Resultate sicher, wie weit sie angreifbar sind, das zu untersuchen, wird eine Aufgabe für die durch sprachwissenschaftliche Studien zu einer solchen Kritik besonders berufenen sein, und es ist mit Sicherheit zu erwarten, dafs diese Kritik nicht ausbleiben wird. Für die weiteren Kreise der Philologen aber bietet die Schrift des Anziehenden und Anregenden genug, um es zu rechtfertigen, dafs auch an dieser Stelle auf dieselbe hingewiesen wurde.

Berlin. B. Büchsenschütz.

Max Heynacher. Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im Bellum Gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule? Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. 87 S. 8. Preis 1,60 M.

Die aus der Schulpraxis hervorgegangene und für dieselbe bestimmte Schrift will einen Beitrag zur Methodik des lateinischen Unterrichts liefern. Ausgehend von der Erfahrung, dafs die grammatischen Kenntnisse der Gymnasialschüler, insbesondere der Tertianer, im Lateinischen oft recht unsicher und lückenhaft sind, so dafs ein erheblicher Teil der Schüler nach Absolvierung des Pensums die Reife für die folgende Klasse nicht zu erreichen pflegt, sucht der Verf. den Nachweis zu führen, dafs die Ursache dieser mangelhaften Erfolge auf eine verkehrte Behandlung der Grammatik zurückzuführen sei. „Abgesehen von den allgemeinen Gründen irdischer Unvollkommenheit bei Lehrern und Schülern", sagt er im ersten Kapitel, das zugleich als Vorwort dient, „liegt die Schuld in dem Mangel einer auf statistischer Grundlage ruhenden, ins Einzelne gehenden Methodik." Was soll diese Methodik nach dem Verf. leisten? Sie soll durch eine gründliche und erschöpfende Untersuchung des Sprachgebrauchs in Cäsars BG. feststellen, was keine Grammatik und keine Pädagogik lehrt, welche Sprachgesetze als wichtige, welche als unwichtige zu betrachten sind, so dafs der Lehrer an der Hand dieser Statistik mit einem Blick die Hauptregeln erkennen kann. Diese soll er so lange mündlich und schriftlich üben, bis alle Schüler der Klasse sie sicher anwenden können, und dann erst zu den minder wichtigen, d. h. im Cäsar seltener vorkommenden Regeln übergehen. „Zahlen reden." Denn dafs die mehr oder weniger umfangreiche Behandlung einer Regel in den Schulgrammatiken nicht ein

untrügliches Kriterium für die Wichtigkeit derselben sei, wird an einigen glücklich gewählten Beispielen erläutert. Die Regel über *interest*, das nur viermal im BG. vorkommt, nimmt in der Grammatik von Ellendt-Seyffert 1¼ Seite ein, die 120 mal vorkommende indirekte Frage kaum eine Viertelseite. Ja manche wichtig erscheinende Regel, welche dem Pensum der Tertia zugewiesen wird, läfst sich aus dem BG. überhaupt nicht belegen. *Contingit ut*, ebenso *evenit*, *usu venit*, *sequitur*, *proximum est*, *restat*, *reliquum est*, *superest*, *extremum est* finden sich kein einziges Mal im BG., ebenso wenig *tantum abest ut-ut* oder der von einer Konjunktion abhängige Coniunctivus perfecti der Coniugatio periphrastica in irrealen Bedingungssätzen. Der didaktische Grundsatz des Verf.s verdient im allgemeinen entschieden Billigung. Die systematische Behandlung der Syntax darf der Lektüre nicht voraneilen, sondern mufs ihr folgen; denn es ist unnatürlich, den Schüler eine Regel lernen zu lassen, deren Anwendung ihm in der lebendigen Sprache seines Schriftstellers gar nicht oder höchst selten entgegentritt. Freilich mufs dies Prinzip, um dies gleich hier zu bemerken, in der Gestalt, in der es Verf. aufstellt, sich einige Einschränkungen gefallen lassen. Denn 1) wird der Unterricht in der lateinischen Grammatik, da er nicht nur dem Verständnis der Schriftsteller dient, sondern auch als vorzüglichstes Mittel zur Verstandesbildung einen eignen Wert für sich hat, innerhalb gewisser Grenzen auf einen selbständigen Aufbau nicht verzichten dürfen. Spracherscheinungen, welche innerlich verwandt und aus derselben Grundanschauung der Sprache hervorgegangen sind, dürfen daher nicht auseinandergerissen werden, zumal wenn die Grammatik, welche der Schüler in Händen hat, sie unter einem richtigen Gesichtspunkt zusammenfafst. Es wäre ja auch höchst unpraktisch, etwa die Konstruktion der Verba *utor fruor fungor* etc. dem Gedächtnis des Quartaners nicht gleichzeitig einzuprägen, selbst wenn eins oder mehrere dieser Verba ihm vorderhand in der Lektüre nicht begegnen sollten. 2) hätte der Verf., um seine Ergebnisse für die Praxis verwertbarer zu machen, den Sprachgebrauch des Nepos berücksichtigen müssen[1]).

Im zweiten Kapitel der Schrift folgt nun eine Tabelle, in der die syntaktischen Hauptregeln (richtiger Regeln) nach der Häufigkeit ihres Vorkommens im BG. unter einander mit beigefügten Zahlen und hin und wieder mit Hinweis auf die Gramm.

---

[1]) Nebenbei bemerke ich, dafs der Titel der Schrift nicht ganz zutreffend ist. Es handelt sich nicht um Ergebnisse für die Behandlung der lat. Syntax in der Schule, sondern nur in den mittleren Gymnasialklassen. Denn die Statistik H.s würde vielfach ein ganz anderes Resultat ergeben, wenn sie über Cäsar hinausginge und sich nicht ausschliefslich in den Grenzen des historischen Stils hielte. Wie sonderbar nimmt es sich z. B. aus, wenn man liest, dafs *quoniam* mit Konj. 13 mal, mit Indik. nur 3 mal im BG. vorkommt!

von Ellendt-Seyffert aufgeführt werden. An der Spitze steht der Ablativus absolutus (770 mal vorkommend; ich setze im folgenden nur die einfache Zahl in Klammern); es folgt der Coniunctivus imperf. oder plusqpf. in Abhängigkeit von einem Nebentempus (630), darauf der Accus. c. inf. nach verb. sent. et decl. (500) u. s. w. Am Schlusse dieser Übersicht sind die Strukturen verzeichnet, welche sich nur einmal im BG. finden, darunter z. B. *paenitet alqm alcs rei*, *praestare alci alqa re*, *praecedere alqm*, *mederi alci rei*, *invidere rei*, *cupere alci*, *frui*, *fungi*, *gloriari re*, *caveo ne*, *impedio ne*, *timeo ut*, *vereor ne non*. Prüft man diese Tabelle nun näher, so drängen sich folgende Beobachtungen auf:

1) Die Übersichtlichkeit wird in nicht seltenen Fällen dadurch erschwert, dafs der Verf. nicht ein festes Prinzip in der Gruppierung der einzelnen Spracherscheinungen befolgt hat. Verwandtes und Zusammengehöriges wird bald in einer allgemeinen Regel zusammengefafst, bald gesondert und an ganz verschiedenen Stellen aufgeführt. So ist der Nominativus c. inf. nach *dicor*, *existimor*, *videor*, *audior*, *iubeor* zusammen aufgerechnet (77), bald darauf erscheint dieselbe Struktur noch einmal bei *appellari*, *certiorem fieri*, *haberi*, *creari* etc. (54). Es ist nicht ersichtlich, was den Verf. bei dem offenbaren Bestreben, ähnliche Erscheinungen zusammenzufassen, veranlafst hat, *dicor* von *appellor*, *existimor* und *videor* von *habeor* zu trennen. Ganz angemessen ist *ut* in Abhängigkeit von „wünschen, fordern, bitten, befehlen, bewegen, ermahnen, raten“ (94) unter eine Regel gebracht, ebenso der transitive Gebrauch von *iuvo*, *adiuvo* etc., ferner der doppelte Accus. bei „ernennen, wozu machen, für etwas halten, erkennen“ (70) u. s. w. Demgegenüber werden nun aber häufig Strukturen, welche in den Grammatiken mit Recht unter eine Regel gebracht sind, auseinandergerissen und an ganz verschiedenen Stellen der Tabelle aufgeführt. Man mag es noch billigen, dafs der Abl. instrumenti und der Genet. partitivus bei ihren verschiedenartigen Verbindungen an fünf oder sechs Stellen behandelt werden; weshalb aber wird z. B., um aus der grofsen Zahl solcher Fälle nur einige aufzuführen, *iubeo* von *veto* getrennt, oder *statuo* c. inf. von *constituo* und *decerno* mit gleicher Konstruktion, ferner *patior* von *sino* c. inf., *consulo* von *prospicio* und *provideo* c. dat., *utor* von *fruor* und *fungor*, *queror quod* von *indignor quod* u. s. w.? Dergleichen unter einander verwandte Strukturen mufs die Grammatik und der Schulunterricht doch unzweifelhaft gruppieren, und eine Verzettelung derselben dient keineswegs dem Hauptzwecke dieser tabellarischen Übersicht, welche die Wichtigkeit, d. h. Häufigkeit einer Regel dem ersten Blicke zeigen soll.

2) Ein fernerer Übelstand ist, dafs mehrfach infolge unpräziser Fassung die in den Regeln angegebenen Spracherscheinungen in einander überfliefsen, wenigstens nach dem Wortlaut nicht scharf umgrenzt werden können. So wird neben dem Abl. modi bei

Substantiven mit einem Adjektiv als Attribut (72) und einem Abl. modi ohne Attribut (15) noch ein Abl. modi bei Ausdrücken der Art und Weise (44) aufgeführt. Ferner heifst es S. 9: Nebensätze stets indikativischer Konjunktionen in orat. obl. im Konjunktiv (27) (der Ausdruck ist recht unklar), daneben aber findet sich auf derselben Seite: *quod* in der orat. obl. im engeren und weiteren Sinne mit dem Konjunktiv (45) und S. 11: *quoniam* mit dem Konjunktiv in orat. obl. im engeren und weiteren Sinne (13). Was soll man nun unter den stets indikativischen Konjunktionen in der ersten Regel verstehen? Ähnliche Fälle bieten die Regeln über gewisse Anwendungen von *ut* sowie von *qui* mit Konj. Inkorrekt ist ferner die Fassung der Regel: „In Folgesätzen ist das Tempus des Nebensatzes von dem des Hauptsatzes unabhängig (S. 11; vgl. auch S. 45[1]).

3) Einige Strukturen treten unnötigerweise doppelt auf: *postquam* (62. 10), *contineri* in einer allgemeineren Regel S. 11 und S. 14 *contineri alqa re*, ähnlich die Konstruktion von *interesse* S. 13 und 17. *Diem dicere alci rei* steht S. 13 mit der Zahl 3, auf der folgenden Seite dieselbe Wendung mit der Zahl 2 nebst Angabe der Stellen. Ganz richtig, wenigstens erschöpfend, ist keine Angabe; vgl. noch aufser den angegebenen Stellen BG. I 6, 4. V 57, 2.

4) Nicht wenige Regeln sind völlig übersehen. Neben der Frage wann? (130) und in wie langer Zeit? (22) ist die Frage wie lange? nicht berücksichtigt, zu *domi* und *domo*, die übrigens an verschiedenen Stellen angeführt werden, sucht man vergebens das häufig im BG. vorkommende *domum*. Für die Konstruktion der Städtenamen wird aufgeführt die Frage wo? im Genetiv (15), die Frage woher? (3), die Frage wo? im Ablativ (2). Die Frage wohin? sowie die Verbindungen der Präpositionen *ad* und *ab* mit Städtenamen ist übersehen. Direkte Fragen stehen in orat. obl. im Konj. (11). Wie oft aber im Acc. c. inf.? Die Tabelle giebt darüber keinen Aufschlufs; erst in der Abhandlung S. 73 werden die zwei hierher gehörenden Stellen besprochen. *Confido* c. abl. ist 8 mal gezählt, dagegen wird die gleichfalls vorkommende Verbindung c. dat. nicht erwähnt[2]). Auffälliger noch ist, dafs bei *despero* nur die seltene, auch im BG. nur an zwei Stellen (*suis rebus* III 12, 3; *sibi* VII 50, 4) erscheinende Verbindung c.

[1]) Wunderbarerweise findet sich diese Regel auch noch bei Ellendt-Seyffert § 244 (21. Aufl). Der Tertianer wird darnach, wenn er schreibt *non sum tam stultus, ut non intellegerem,* sich auf seine Grammatik berufen können.

[2]) S. 32 heifst es in der Abhandlung: „Fischers Regel, dafs Cäsar bei *confidere* den Dativ der Person brauche, läfst sich aus dem BG. nicht nachweisen." Allein in der von H. angezogenen Stelle I 42, 5 *legio decima, cui quam maxime confidebat,* ebenso VII 33, 1 *ea pars, quae minus sibi confideret* steckt doch ein persönlicher Begriff im Dativ; demnach wird man auch III 25, 1 *auxiliares, quibus confidebat* unzweifelhaft richtig den Dativ annehmen.

dat. registriert wird, während die bei weitem häufigere Struktur *de alqa re*, sowie der im Passiv (bes. im Abl. absol.) ausschliefslich geltende transitive Gebrauch unerwähnt bleibt. In ähnlicher Weise ist öfter bei Verben oder Phrasen, welche mehrere Konstruktionen zulassen, nur eine angegeben; *consilium capio* mit Inf. ist verzeichnet (2), dagegen die Verbindung mit Genet. gerund. (III 2, 2) und die mit der Präposition *de* (V 28, 6. VI 20, 2) übergangen. Ebenso gut wie *timeo alci* konnte auch die Verbindung *de alqa re* (III 3, 1. V 57, 1) berücksichtigt werden. Überhaupt ist die bei Cäsar sehr beliebte Verbindung der Präpos. *de* mit transitiven Verben (z. B. *cognoscere, sentire, nuntiare, impetrare, excusare, recusare*) an Stelle des direkten Objekts, die doch syntaktisch recht beachtenswert ist, nicht in Betracht gezogen. Es fehlt ferner *ut* c. indic. in der Bedeutung „wie“, *praesertim cum* neben dem nur einmal vorkommenden *praesertim qui*, neben *constituo* (18) und *statuo* (3) c. inf. das von Cäsar mit besonderer Vorliebe gebrauchte *instituo* c. inf.; ferner vermifst man *deterreo ne* neben *impedio ne*, das zweimal (I 7, 3. 10, 1) vorkommende *in animo mihi est* neben *in animo habeo* (1), *non recusare quin* neben *non temperare sibi quin*. Die Zahl solcher Lücken in Einzelheiten liefse sich mit Leichtigkeit erheblich vermehren. Schwerer wiegt es, dafs einige Haupterscheinungen der lat. Syntax, welche für das tiefere Verständnis der Lektüre ebenso wie für die grammatischen Übungen von hervorragender Bedeutung sind, völlig übersehen sind. Dahin rechne ich den Gebrauch des Imperf. in der Erzählung, das noch in den Primaneraufsätzen mit grofser Unsicherheit gehandhabt wird, sodann die bei Cäsar neben dem Abl. absol. ebenfalls sehr häufige Anwendung des Participium coniunctum. Diese Lücke erscheint um so umfallender, wenn man erwägt, eine wie wichtige Stellung dies Partizip in dem Cäsarianischen Satzbau einnimmt. Man vgl. z. B. VI 42, 1 *quem timorem Caesaris adventus sustulit. R e v e r s u s ille eventus belli n o n i g n o r a n s unum, quod cohortes ex statione et praesidio essent emissae, q u e s t u s . . . . . . iudicavit.* Überhaupt ist die Lehre vom Partizip zu kurz gekommen. Es fehlt nämlich ferner die Verbindung des Partizip mit Verben der sinnlichen Wahrnehmung (vgl. VI 36, 1 *Ambiorigem suos cohortantem conspexit*), ferner *habeo* mit dem Part. perf. pass. zur Bezeichnung des bleibenden Ergebnisses einer abgeschlossenen Handlung (*habeo civitatem obstrictam, equitatum coactum, vectigalia redempta, id compertum, aciem instructam* bietet allein das erste Buch). Auch der Dat. der Person, von der etwas gethan werden mufs, wird beim Gerundivum nicht erwähnt, ebenso wenig die Partic. perf. depon. mit passiver Bedeutung (es finden sich *depopulatis agris, opere dimenso, partitis copiis*). Viele andere fühlbare Lücken übergehe ich.

Heynacher sagt S. 4: „Für meinen Zweck war Vollständigkeit erste Voraussetzung.“ Aus dem bisher Gesagten wird sich zur

Genüge ergeben haben, dafs der Verf. seinen Zweck nur in beschränktem Mafse erreicht hat. Überblickt man freilich die lange Reihe der am Ende der Tabelle aufgeführten grammatischen Strukturen, welche, etwa 130 an Zahl, nur zweimal oder einmal im BG. vorkommen, so gewinnt man den Eindruck, als ob der Verf. mit peinlicher Sorgfalt nach absoluter Vollständigkeit gestrebt habe. Denn man begegnet hier vielen Verbindungen und Phrasen, welche man in einer Tabelle der syntaktischen Hauptregeln sicherlich nicht erwartet, viel eher in einer Cäsarianischen Phraseologie oder in einem Speziallexikon. Sollen denn Verbindungen wie *alci praesto sum*, *insistere rationem pugnae*, *bello servire* und daneben besonders aufgeführt *incertis rumoribus servire*, *militibus spem minuere*, *bellum alci parare*, *alci in amicitiam venire*, *redintegratur alci spes victoriae*, *obsidibus inter se cavere* und gleich darunter besonders aufgeführt *obsidibus de pecunia cavere*, *stare decreto*, *iumentis delectari* — sollen diese und ähnliche Verbindungen, die sämtlich nur einmal im BG. vorkommen, wirklich syntaktische Hauptregeln darstellen? Das Streben nach Vollständigkeit ist hier offenbar in eine falsche Bahn geraten.

Die nun folgenden Kapitel der Schrift (III—VII) sollen eine Begründung und Erläuterung der in Kapitel II gegebenen Zahlenstatistik bringen. Sie behandeln den Ablativus, die Consecutio temporum, die subordinierenden Konjunktionen, den Konjunktiv in Abhängigkeit vom Pron. relativ., endlich den Imperativus, Infinitivus nebst orat. obl., das Gerundium und Gerundivum, zuletzt das Supinum. Diese Abschnitte der Schrift enthalten z. T. beachtenswerte Ergebnisse über die Syntax im BG. und geben im einzelnen dem Lehrer praktische Winke, fordern aber andererseits in der Zusammenstellung und in der Erklärung der Thatsachen des Sprachgebrauchs vielfach zum Widerspruch heraus. Am entschiedensten mufs dieser sogleich gegen die Behandlung des Ablativus erhoben werden. Der Verf. geht S. 6, wo er die Schwierigkeiten hervorhebt, welche sich einer wissenschaftlichen auf der Sprachvergleichung ruhenden Darstellung der Kasussyntax entgegenstellen, im Anschlufs an seine Quellen (Delbrück, Ablativ Localis Instrumentalis im Altindischen, Lateinischen, Griechischen und Deutschen. Berlin, Dümmler, 1867 und Ebrard, de Ablativi Locativi Instrumentalis apud priscos scriptores Latinos usu. Leipzig, Teubner, 1879; auch in den Supplem. der Jahrb. für klass. Philol. X S. 577—657) ganz richtig davon aus, dafs im lat. Ablativ drei grundverschiedene, ehemals auch lautlich getrennt von einander existierende Kasusformen zusammengeflossen sind, und dafs eine rationelle Behandlung des Abl. die drei Grundbedeutungen streng von einander scheiden müsse. Demgemäfs behandelt er 1) den Woherkasus (Separativus), 2) den Wokasus (Locativus), 3) den Kasus des Zusammenseins (Instrumentalis).

Hier ist es nun höchst auffallend, dafs der Verf. in der Darstellung des Separativus nicht der wissenschaftlichen Anordnung Delbrücks gefolgt ist, trotzdem er dies im ersten Kapitel (S. 5) ausdrücklich ankündigt. Anstatt nämlich von den sinnlichsten Anschauungen (kommen von her, weichen, fernhalten, lösen u. s. w.) auszugehen und methodisch zu den geistigen Beziehungen fortzuschreiten, stellt H. ohne irgend ein Wort der Erläuterung an die Spitze des Woherkasus den Abl. causae und behandelt denselben I. als Abl. der wirkenden Ursache (rei efficientis) bei passiven Verben, II. als Abl. des Grundes bei transitiven Verben im Activum. Man könnte sich das Verbum als principium divisionis wohl gefallen lassen, wenn, was H. ohne weiteres annimmt, die Ablativi jener drei Kategorieen aus einer Grundbedeutung, nämlich der des Woherkasus, erwachsen wären. Dies ist aber ein Irrtum. Der Abl. rei efficientis bei passiven Verben steht mit dem Woherkasus in gar keiner Beziehung, sondern gehört, wie die Sprachvergleichung lehrt, dem Instrumentalis an. Man ist höchst überrascht, Verbindungen wie *impetu pelli, periculo terreri, religione impediri, alqa re perturbari* und ähnliche unter dem Woherkasus zu finden. Delbr. S. 69 sagt deutlich genug: „Es tritt bei passiver Konstruktion in den Instrum., was bei aktiver Subjekt sein würde.“ Man sollte erwarten, dafs der Verf. sein entgegenstehendes Urteil begründet und sich mit seinem Führer in einer so wichtigen Frage auseinandergesetzt hätte. Das freilich ist zuzugeben, dafs der Abl. causae in gewissen Anwendungen aus dem Woherkasus abgeleitet werden kann, z. B. die Abl. subst. verbal. auf *u* wie *iussu, impulsu* etc., ferner die Abl. des Beweggrundes wie *amore, dolore, gaudio, metu, odio, libidide*; ebenso die adverbial gebrauchten Ablativi, welche bisweilen noch mit Präpositionen, welche auf diese Grundanschauung hinweisen (*de*, *ex*), verbunden werden, wie *consilio, consuetudine, consulto, iure, merito, more, pacto, sententia, voluntate* (Ebrard § 13. 14); allein selbst in diesen Fällen erscheint es bei dem gegenwärtigen Stande der sprachvergleichenden Syntax zweifelhaft, ob nicht vielmehr der Instrumentalis anzusetzen ist. Die Entscheidung ist deshalb so schwierig, weil im Sanskrit nicht blofs der Abl., sondern auch der Instrum. zur Bezeichnung einer Ursache verwandt wird. Die Analogie des griechischen Kasusgebrauchs spricht freilich in vielen Fällen zu Gunsten des Instrum., da der griechische Dativ niemals für den Woherkasus eingetreten ist. Auch unter den der zweiten und dritten Kategorie des Abl. causae zugewiesenen Fällen (S. 21—23) finden sich mehrere Abl., in denen man den Woherkasus nicht anerkennen kann, z. B. *diuturnitate pugnae defessi, ferro* oder *fame interire, iis rebus relanguescunt animi, multitudine se impediunt* etc. Auf den Abl. causae folgt nun erst der Abl. der Trennung, den der Verf. an die Spitze dieses Abschnittes hätte stellen müssen, mit seinen weitverzweigten Anwendungen,

darauf II. der Lokativus und III. der Instrumentalis. Diese Abschnitte weisen, soweit ich sehe, eine erschöpfende Sammlung des hierher gehörigen Materials auf, allein die Erklärung giebt auch hier gar häufig zu Bedenken Anlafs. Ohne mich zu weit in Einzelheiten zu verlieren, mufs ich doch einige Fälle dieser Art anführen. S. 25 wird der Abl. in den Verbindungen *Ambiorix tempore exclusus copias suas non eduxit* (VI 31, 3) und *diei tempore exclusus in posterum oppugnationem differt* (VII 11, 5) als Abl. der Trennung erklärt. Allein Stellen wie *anni tempore a navigatione excludi* (V 23, 5; vgl. VII 32, 2 *vocari ipso anni tempore* und VII 14, 3 *anni tempore sublevari*) sprechen entschieden für die Grundauffassung des Instrumentalis. *Duabus portis* (*eruptionem facere*) wird als Abl. der Trennung oder auch als Instrum. erklärt (S. 24), dagegen soll in dem Satze *omnibus viis semitisque essedarios ex silvis emittebat* oder in *legionem eodem iugo mittit* (S. 31) der Lokativ vorliegen. Vgl. dazu Delbr. S. 54. Ebenso wird der Lok. in *iumentis delectari* angenommen (S. 32). In dem Satze *Labieno scribit, ut iis legionibus, quae . . ., naves instituat* wird der Abl. S. 34 ganz richtig als Instr. bei Personen gefafst, S. 35 aber wird dieselbe Stelle unbegreiflicherweise unter den Verben des „Ausrüstens, Unterrichtens, Gewöhnens" aufgeführt. Soll denn hier *instituere* gleich *instruere* sein? In ähnlicher Weise erscheint derselbe Satz *scrobes fodiebantur paulatim angustiore ad infimum fastigio* S. 38 unter dem Abl. modi, S. 39 unter dem Abl. qualit. Ein solches Schwanken in der Erklärung zeigt sich mehrfach. Doch genug! Der gesamte Abschnitt über den Abl. müfste einer gründlichen Umarbeitung unterzogen werden, um den Anforderungen, welche der Verf. selbst mit grofser Entschiedenheit an eine rationelle Behandlung der Grammatik stellt, zu genügen. Man lese nur sein hartes Urteil über die landläufige Behandlung der Grammatik im Schlufskapitel: „Man spricht von der Bedeutung des lateinischen Unterrichts für die Verstandesbildung und duldet solche unwissenschaftlichen, die heterogensten Begriffe zusammenwerfenden Regeln. Damit fördert man lediglich die Gedankenlosigkeit der Schüler."

In den nun folgenden Kapiteln (IV—VII), welche in der Anordnung von Ellendt-Seyffert abgehandelt werden, darf man dem Verf. mit gröfserer Zuversicht folgen. Ein besonderes Interesse beanspruchen hier die Ergebnisse, welche unter Berücksichtigung der einschlägigen Arbeiten von Procksch und Hug über die Consecutio temporum im BG. und insbesondere über die Cons. temp. des Praes. historic. gewonnen werden. Die Hugsche Regel, dafs der dem Praes. hist. vorausgehende abhängige Nebensatz in der Regel den Coni. impf. hat, wird durch die Beobachtungen des Verf. nicht bestätigt, vielmehr ist das Verhältnis der regelmäfsigen Cons. temp. zur unregelmäfsigen nahezu wie 3 : 1. Folgt der Nebensatz dem Praes. hist., so stellt sich

jenes Verhältnis wie 30:7. Es ist also in beiden Fällen die regelmäfsige Tempusfolge durchaus vorherrschend.

Im Schlufskapitel (VIII) fafst H. die Ergebnisse seiner Statistik in Kürze zusammen und giebt einige praktische Ratschläge, wie das grammatische Pensum der Mittelklassen durch Wegräumung der Nebensachen behufs festerer Einübung der Hauptregeln ermäfsigt werden kann. Das gilt namentlich von der Kasussyntax, aus der manche Regel fortfallen kann. Hinsichtlich der Einzelheiten mufs hier auf die Schrift selbst verwiesen werden. Eine Statistik der von den Schülern in den Extemporalien gemachten Fehler, von welcher der Verf. zwei Proben giebt, wird zum Beweise dafür angeführt, dafs die aus dem Sprachgebrauch Cäsars sich ergebenden Hauptregeln in der Schulpraxis sich als solche bewähren. Das ist ja freilich natürlich, weil gerade in jenen Hauptregeln die Verschiedenheit der Denkformen und Denkgesetze zwischen dem Lateinischen und Deutschen zum schärfsten Ausdruck kommt. So lange also der Schüler noch nicht zu solcher Denkfähigkeit herangereift ist, um die Regeln aus dem Sprachorganismus selbst heraus zu begreifen, so lange wird er auch fort und fort gerade gegen die Hauptregeln der Syntax fehlen. Gelegentlich dieser Fehlerstatistik wird übrigens mit gutem Rechte als zweiter Grund für die mangelhaften Leistungen der Schüler die unzureichende Copia verborum geltend gemacht. „Wenn wir die grammatischen Details weniger betonen, gewinnen wir nicht nur Zeit für eine gründlichere Einprägung der Hauptsachen, sondern auch für ein umfangreiches Memorieren von Vokabeln und Phrasen" (S. 85). Es ist in der That unleugbar und trifft auch noch für die oberen Klassen zu, dafs die Ratlosigkeit und Befangenheit vieler Schüler im lat. Ausdruck so oft ihre Leistungen unbefriedigend ausfallen läfst. Aber wie ist zu helfen? H. empfiehlt konsequentes Lernen von Vokabeln durch alle Klassen; auch in Sekunda und Prima soll der Lehrer sogar täglich die Vokabeln und Phrasen abhören. Das mag ja innerhalb gewisser Grenzen recht zweckdienlich sein, auf den unteren und mittleren Stufen geschieht es wohl ziemlich allgemein; allein der allerwichtigste Grund jenes Mangels liegt nach meiner Überzeugung darin, dafs die Arbeit der einzelnen Klassen nach dieser Seite des Unterrichts nicht gehörig in einander greift, dafs somit das lexikalische und phraseologische Material, das sich der Schüler auf der einen Stufe angeeignet hat, auf der folgenden nicht in methodischer Weise weiter verwertet und durch fortwährende Hereinziehung in den Unterricht und in die Übungen befestigt wird. Je mehr der Tertianer aus dem Cäsar lernt, um so mehr vergifst er aus dem Nepos und auf den oberen Stufen weifs er gewöhnlich von beiden nicht mehr viel. So sehr wunderbar ist das nicht; hat er doch in Quarta und Tertia, da Nepos und Cäsar nicht für Knaben, sondern für Erwachsene geschrieben

haben, nur ein halbes Verständnis derselben gewonnen. Für die Schüler der oberen Klassen ist es darum sehr ersprieſslich, ab und zu unter Festhaltung bestimmter Gesichtspunkte für die Observation (Phraseologie, Satzverbindung, Wortstellung, Periodenbau, Kapitel aus der Stilistik) zu den vergessenen, ja fast verachteten alten Bekannten zurückzukehren.

Mein Endurteil über die vorliegende Schrift lautet: Der Grundgedanke verdient Billigung und sorgsame Erwägung seitens der Lehrer des Lateinischen. Das zur Durchführung dieses Grundgedankens beigebrachte Material ist reichhaltig, aber keineswegs vollständig. Die Anordnung und wissenschaftliche Erklärung der Spracherscheinungen läſst in wichtigen Abschnitten Sicherheit des Urteils und Durchdringung des Stoffes vermissen. Trotzdem werden jüngere Lehrer, welche es verstehen scharf zuzusehen, aus der Schrift vielfach lohnende Anregung ziehen nicht nur für die Schulpraxis, sondern auch für eine genauere Erforschung des Cäsarianischen Sprachgebrauchs.

Dramburg. H. Kleist.

K. Meiſsner. Lateinische Phraseologie für die oberen Gymnasialklassen. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1882. IV und 192 S. 8.

Zu dem lateinischen Register hat Verf. in dieser dritten Auflage ein deutsches gefügt und damit dem Schüler einen guten Dienst erwiesen. Wesentliche Änderungen sind sonst in dieser neuen Auflage nicht vorgenommen worden. Die schnelle Aufeinanderfolge der Auflagen beweist, daſs nach einem derartigen Buche ein Bedürfnis vorhanden war, und daſs das vorliegende diesem Bedürfnisse entspricht. Eine feste Norm für das Quantum des Zulässigen läſst sich in einer solchen Sammlung nicht aufstellen. Auch bei dem gröſsten Reichtum wird man diese oder jene charakteristische Wendung in solchen Büchern zu seinem Bedauern nicht finden. Ich glaube aber, daſs diese Phraseologie von Meiſsner weder durch ihre Überfülle erdrückend auf den Schüler wirkt, noch auch einen zu bescheidenen Kreis sprachlichen Materials umspannt. Wendungen anderseits, welche für den allgemeinen Gebrauch nicht empfehlenswert scheinen, habe ich nur ganz wenige darin entdecken können.

Der Hauptgesichtspunkt, nach welchem solche Zusammenstellungen gemacht werden müssen, ist dieser, daſs damit eine Anleitung zum *latine*, nicht zum *curiose loqui* gegeben werde. Gar zu besondere Wendungen, die wie Rubinen aus ihrer matten Umgebung in Schüleraufsätzen hervorleuchten würden, verführen gerade die schwachen Schüler zu unglaublichen Albernheiten. Woher soll der Anfänger auch den stilistischen Takt haben, seine

plane Darstellung allmählich zu der Höhe des Aufserordentlichen und Gewählten ansteigen zu lassen? Da findet man denn bisweilen in ihren Aufsätzen Worte und Redewendungen grofs wie der Montblanc aus der harmlosesten Umgebung bis weit über die Wolken ragen. Und wenn man ihnen dann diese schönen Stellen ihres Aufsatzes, von denen sie sich einen besonderen Erfolg versprochen hatten, zu nichte macht und durch bescheidenere, der Gesamtfärbung entsprechende Wendungen ersetzt, so kommen sie wohl mit einer Phraseologie, aus der sie Erfindung zu saugen pflegen, und wollen beweisen, dafs das doch gute Wendungen waren. Dieses Haschen nach dem Starken, wie nach dem potenziert Charakteristischen ist eine der widerwärtigsten Affektationen, und selbst geschickte Nachahmer scheitern oft an dieser Klippe im Wasser einer fremden Sprache. So erkannte eine alte Frau aus Athen in Theophrast, der ja im übrigen ein göttliches Griechisch redete und schrieb, auf der Stelle an einer solchen Wendung den Fremden, und als dieser verwundert fragte, woher sie wüfste, dafs er nicht aus Athen wäre, antwortete sie, weil er zu attisch redete (*quod nimium Attice loqueretur* Quintil. VIII 1).

Dergleichen gefährliche Redewendungen, die ein selbständiger Schriftsteller schmieden durfte, die aber entweder für die Darstellung des Anfängers zu pomphaft klingen oder erst durch das eigentümliche Licht ihres Zusammenhangs ihre volle Klarheit erhalten, finden sich in dieser Sammlung nur wenige. Als eine solche bezeichne ich z. B. *in collum alicuius invadere* „jemandem um den Hals fallen.“ Man vergleiche doch die Stelle aus Cicero (Phil. II 77), woher sie stammt. Dort ist sie von vorzüglicher Wirkung, wo Cicero des Antonius stürmische Zärtlichkeit gegen eine *mima* verspottet. Wie soll das aber statt des einfachen *amplecti aliquem* in einen anderen Zusammenhang passen, wo eine solche spottende und ironische Färbung nicht zulässig ist? — Hierher gehört auch *nec pes nec caput sermonum apparet* „die Rede hat weder Hand noch Fufs“, was Verf. freilich selbst davor leise warnend in Klammern gesetzt hat. In einer Phraseologie für Schüler, meine ich, müfste diese uns ziemlich geläufige Wendung vielmehr mit *nihil dicere* übersetzt sein. — Ebenso wenig möchte ich Schülern empfehlen *quasi faces doloris alicui admovere* „jemandem brennenden Schmerz verursachen“ (S. 94). Ein Redner könnte sich von quälenden Erinnerungen im höchsten Pathos etwa so sprechend zurückrufen: *Quanquam quid his curarum facibus dolorem, quo cum maxime afficior, accendo*? Aber ein Schüler wird sich mit jener Wendung in neunundneunzig Fällen unter hundert lächerlich machen. Cicero selbst sagt von dergleichen Schönheiten sehr richtig und geistreich: *neque parvis in rebus adhibendae sunt hae dicendi faces.* Die Stellen, wo Cicero die *faces doloris* gebraucht, haben alle etwas ungemein Feierliches, und es heifst die ausgesuchten Kleinodien einer

Sprache, welche 'arcanae sunt artis', in den Staub treten, wenn man sie durch Aufnahme in phraseologische Sammlungen dem allgemeinen tagtäglichen Gebrauche preisgiebt. Ein Schüler wird gut thun, dies mit *summo dolore aliquem afficere* zu übersetzen. — *Nonnullus odor est dictaturae* (S. 142) entspricht zwar genau dem deutschen: „man munkelt von einer Diktatur." Leider haben die Schüler nur ein wahres Talent, familiär geistreiche Ausdrücke, wie sich deren so viele und so ansprechende in Ciceros Briefen finden, bei den unvermeidlichen Änderungen in Plumpheiten zu verwandeln. Ich würde deshalb auch hier eine Übersetzung mit *rumor* oder *suspicio* vorziehen. — Von nicht minder gefährlicher Feierlichkeit ist *alicuius mens in scriptis spirat* „jemandes Geist weht in seinen Schriften." (S. 92). Wir haben hier eine Metapher, welche in unserer Sprache so gewöhnlich geworden ist, dafs sie uns beim Gebrauche nicht mehr sinnlich gegenwärtig wird. Wir handhaben sie wie eine festgewordene Formel, während Cicero diese Wendung mit dem vollen Bewufstsein ihrer Stärke und Ungewöhnlichkeit gebraucht, wenn er so spricht (Brut. 24): *videtur Laelii mens spirare etiam in scriptis, Galbae autem vis occidisse.* Wer denkt nicht auch dabei an das Horazische: *spirat adhuc amor vivuntque commissi calores Aeoliae fidibus puellae*? Der Schüler hat für seine matten Gedanken Wendungen wie diese nötig: *aliquem agnoscere ex . .*; *ipsum, cum sic scribit, audire ac quasi oculis cernere videmur.* — *Intellegentiae adumbratae* oder *incohatae* „dunkle, unentwickelte Begriffe" (S. 51) ist zwar ciceronisch, aber ein für die Bedürfnisse der besondern Stelle geschaffener Ausdruck, und es würde Ungeheuerliches zum Vorschein kommen, wenn er dieses Lieblingswort der Deutschen immer durch *intellegentia* übersetzen wollte.

Leid thut es einem anderseits, das von Cicero geschaffene Wort *beatitudo* (de nat. deor. I 95) hier (S. 34) in die Acht erklärt zu sehen. Dem ganz unerhörten Glücke gegenüber, welches manches andere dumme Wort gehabt hat (ich erinnere nur an die *classici scriptores* des Gellius), mufs man sich wundern, dafs die nachfolgenden philosophischen Schriftsteller nicht mit beiden Händen nach diesem passenden Ersatze für die griechische *εὐδαιμονία* gegriffen haben. Quintilian (VIII 3, 31) findet seine Zeitgenossen zu scheu solchen Worten gegenüber. Cicero selbst hoffte, dafs beim Gebrauche die Härte, welche das Wort beim ersten Hören hätte, sich verlieren würde. Vollkommen mit Recht. Das Wort verdient in der That, unseren Schülern frei gegeben zu werden.

Das alles sind indessen Einzelheiten, welche dem grofsen Reichtum an passend ausgewählten Wendungen gegenüber kaum in Betracht kommen. Alle gezierten oder sich nicht selbst erklärenden Wendungen sind sonst vorsichtig vermieden. Ein Schüler, der in den mittleren und oberen Klassen sich den hier

gebotenen Sprachschatz zu eigen gemacht hat, wird über alle im Kreise des lateinischen Unterrichtes liegenden Gegenstände bezeichnend und mit der erforderlichen Mannigfaltigkeit zu sprechen und zu schreiben wissen. Dafs solche Sammlungen praktischen Nutzen gewähren und schneller zu einer bewufsten Vertrautheit mit der Sprache führen, als dies durch blofses Lesen der Schriftsteller möglich wäre, kann kein Verständiger in Zweifel ziehen; von einem höheren Standpunkte aus betrachtet erscheint die Sache freilich nicht unbedenklich. Durch die Anordnung nach Kategorieen, wie in diesem Buche, kommt in solches phraseologisches Hülfsbuch doch nur ein Schein von Methode. Aber wir werden uns übergründlich nicht dagegen sträuben dürfen. A priori lernt sich nicht der Gebrauch (*usus*, *consuetudo sermonis*) einer fremden Sprache. Er hat neben vernünftig Ableitbarem so viel Tyrannisches und Unberechenbares. Wie bekannt, 'penes eum arbitrium est et ius et norma loquendi'. Zumal wer eine fremde Sprache redet, mufs ihren Gebrauch ehren, wenn auch nicht als sklavischer Stellenjäger stets nur phraseologische Mosaikstückchen aneinandersetzend. Das letzte Resultat aber, welchem alle Mitteilungen und Aneignungen von solchen Wortverbindungen zustreben müssen, ist, den Sinn für das der Sprache Gemäfse zu wecken. Nur so gelangt diese Seite des Unterrichts zu einer wissenschaftlichen Weihe, nur so auch können die reiferen Schüler ihre erworbenen Schätze mit Urteil und Geschmack verwenden und in unversiegbarer Nachahmung im Geiste der Sprache Ähnliches bilden lernen.

Eine noch passendere Grundlage für dergleichen praktische Versuche, mit dem Genius der Sprache vertraut zu werden, würde mir dies Buch scheinen, wenn es nur charakteristische lateinische Wendungen ohne die Zugabe der deutschen Übersetzungen böte. Für den Privatgebrauch der Schüler, wie die meisten nun einmal sind, ist das Buch allerdings in der vorliegenden Form brauchbarer, aber für ein rationelles Behandeln des Sprachgebrauchs in der Klasse würde es durch die Beschränkung auf das Lateinische gewinnen. Wie fruchtbar liefsen sich die einfachsten Wendungen dann für die sprachvergleichende Besprechung der stilistischen Eigentümlichkeiten im Sinne Nägelsbachs verwenden! Der Schüler würde sie dann nicht blofs mechanisch und ängstlich auswendig lernen, sondern mit Freiheit bald zu verwenden wissen. Die meisten dieser Phrasen lassen sich ja auf verschiedene Weise übersetzen. Mit der einen hier beigefügten Übersetzung gewährt man der Frage des Schülers nach der Bedeutung eine finale Beruhigung, wohingegen in der blofs lateinisch gegebenen Wendung eine sich stets erneuernde Aufforderung liegen würde, immer tiefer in die vielfältige Verzweigtheit desSprachschatzes einzudringen. Ich greife zur Erläuterung eine beliebige Redensart heraus. *Nimium diligentem esse* = „ein Pedant sein“ (S. 86). Als wenn

damit die Vielseitigkeit dieser harmlosen Worte erschöpft wäre, sowohl was die Bedeutung, als was die möglichen Arten der Übersetzung betrifft! *Nimia diligentia* als „Pedanterei" ist eine Art Euphemismus, der das eigentlich Tadelnswerte der Ergänzung des Lesers überläfst. Zunächst würde es mir der Schüler übersetzen müssen „eine übertriebene, zu weit gehende Sorgfalt oder Genauigkeit zeigen." Daran würde sich der feierlichere Begriff der Gründlichkeit reihen, und man würde es wiedergeben können: „Die Gründlichkeit zu weit treiben, zu weit gehen in der Gründlichkeit, garzu gründlich verfahren." Mit der Geringfügigkeit des Objekts aber wird die Gründlichkeit zur „Pedanterei." Verlangt man, dafs dies klar bezeichnet werde, so geschieht es durch den Zusatz von *minutarum rerum*. Daran würde sich dann eine Frage nach dem Grunde solcher Auslassungen richten. Die Antwort würde sein, dafs es geschmackvoll ist, langatmige Wendungen zu verkürzen, wenn die Deutlichkeit nicht darunter leidet, dafs es anregend ist, leicht zu findende Ergänzungen von dem Leser vollziehen zu lassen, dafs es urban ist, häfsliche Dinge, wenn nicht die Gefahr eines Mifsverständnisses vorhanden ist, durch den Ausdruck mehr anzudeuten, als mit brutaler Klarheit herauszuschreien. — Durch solche Ausführungen wird das mechanische Lernen verhindert, während, wenn eine deutsche Übersetzung beigegeben wird, die Schüler mit stupider Gedankenlosigkeit an dieser einen von den vielen Möglichkeiten festsitzen und darauf schwören, *nimium diligentem esse* hiefse überall „ein Pedant sein."

Die Brauchbarkeit des trefflichen Buches würde meines Bedünkens noch erhöht werden, wenn am Schlufs eine Zusammenstellung der wichtigsten Synonyma hinzugefügt würde.

Berlin. O. Weifsenfels.

H. Perthes, Lateinisches Lesebuch für die Sexta der Gymnasien und Realschulen. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. VIII u. 54 S. gr. 8.

H. Perthes, Grammatisches Vocabularium im Anschlufs an Perthes' Lat. Lesebuch f. Sexta. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. IV u. 89 S. gr. 8. Preis zusammen 1,60 Mk.

H. Perthes, Lateinische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen. Dritte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. VIII u. 56 S. gr. 8. 60 Pf.

Von den verdienstvollen Perthesschen Unterrichtsbüchern liegen jetzt Lesebuch und Vokabularium für Sexta in zweiter Auflage vor. Beide Bücher weisen eine Reihe von Veränderungen auf, die allesamt als Verbesserungen zu begrüfsen sind. Zunächst ist hervorzuheben, dafs Verf. den Sextakursus jetzt mit Stück 112 abschliefsen läfst und die Abschnitte 113—162 (S. 55—86 der ersten Aufl.) dem Kursus für Quinta vorbehält. Diese Verteilung,

die schon im Vorwort zur ersten Aufl. in Aussicht gestellt war und nach den seither veröffentlichten Berichten über praktische Versuche mit diesen Lehrbüchern sich als notwendig erwiesen hat, wird jedenfalls zur Ausgleichung der bisher im Umfang sehr verschiedenen Lesebücher beider aufeinander folgenden Klassen beitragen und gewifs in einer neuen Auflage des Kursus für Quinta die Streichung mancher schon früher als für die Schüler nicht verständlich bezeichneter Harazstellen erleichtern.

Alle übrigen Veränderungen verdanken ihren Ursprung einer weiteren Durchführung der angebahnten Methode. Die durchgreifendste Umarbeitung hat Stück 71 erfahren. Hier war bisher die von der erst später verfafsten Formenlehre abweichende Anordnung der Verba der dritten Konjugation störend empfunden worden. Diese Verschiedenheit ist jetzt durch Umformung des Stückes in drei Abschnitte beseitigt. Der erste (A) mit der Überschrift *nubo* und *dico* enthält die ursprünglichen Sätze 2, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 22, 23 und entspricht der Formenl. § 125 S. 45; dem zweiten Abschnitt (B) sind die Verba *carpo, plango* und die Sätze 5, 12, 18, 21, 26, 27, 30, 31 der ersten Aufl. zugewiesen, so dafs er sich an Formenl. § 123 anschliefst; der Schlufs (C) mit dem Verbum *rego* enthält Satz 1, 4, 8, 20, 11, 25, 28; zu ihr gehört Formenl. § 124. Der 3, 14, 24 und 29ste Satz des ursprünglichen Stückes 71 mit Formen von *consumo* und *contemno* ist ausgeschieden. Stück 69 und 70 haben neue Verbalüberschriften erhalten. Nach diesen Veränderungen lernt der Schüler also wie früher von den Stammformen der dritten Konjugation nur vier sehr übersichtliche Gruppen (Einteilung: stammwüchsiges —, zusammengesetztes Perfekt, Supinum auf *-sum*, — auf *-tum*), aber er wird zugleich auf die weitere Klassifizierung der Verba in der Formenl. vorbereitet.

Die übrigen Stücke des Lesebuches haben vielfache Ergänzungen erfahren. Der in dieser Zeitschr. 1881 S. 195 aufgestellten Forderung besonderer Sätze, in denen einzelne noch übergangene Formen oder Endungen zur Anschauung gebracht würden, ist in der neuen Auflage durch Hinzufügung der Sätze St. 1, 10. 6, 10. 12. 5. 6. 15, 4. 18, 10 entsprochen worden. Ein das Verständnis erleichternder Zusatz ist das zweite *ventus secundus* St. 16, 3. Der ursprüngliche Satz 17 St. 69 ist mit verbesserter Wortstellung an den Schlufs von St. 70 gesetzt, wo er eine der Form *accensae* entsprechendere Stelle gefunden hat. St. 15, 4 leitet jetzt ein Komma hinter *aliquando* zur richtigen Interpretation an; auch 76 ist hinter *Ji* ein Komma hinzugekommen.

Fortgelassen ist 62, 12 wegen der Konstruktion *deos latere*; 45, 12 ist durch Satz 15 desselben Stückes ersetzt, so dafs dieses fortan nur 14 Sätze zählt. Die längeren zusammenhängenden Stücke sind sämtlich mit Paragraphen am Rande versehen.

Das dem Lesebuche beigegebene Vokabularium ist einer ebenso sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden. Einige Veränderungen führte die neue Bearbeitung des Lesebuches mit sich, andere sind aus grammatischen und lexikologischen Rücksichten dazu gekommen. So finden sich in den ersten vierzig Stücken folgende Verbesserungen. Gestrichen sind die Wörter: *Persa* St. 2, das im Text nicht vorkommt; *solum* St. 11, welches schon aus St. 8 bekannt ist; *ferus* St. 15; *inundo*, *longitudine superant*, *sole illustratur*, *interdiu* St. 33; *seges* St. 34; *ad virtutem incitabantur* St. 35 ist durch das blofse *incito* ersetzt worden. Dagegen sind neu hinzugekommen: die Bezeichnung als *Masc.* bei *agricola*, *incola* St. 1; bei *poeta* St. 3; die Genetivendungen bei *sermo* St. 37, *dolor*, *mos* St. 38; die Erklärung von *amanti* St. 26, von *qui* St. 15; die Pronomina *ego* St. 12, *tu*, *illas* St. 18; die Verbalformen *date* St. 1, *ornant* St. 9, *volunt* St. 14 und die Vokabeln *pavidum esse* St. 13, *nota* St. 18, *monstrum membrorum* .... St. 28, *frugifer*, *caelum* St. 30, *Padus* St. 32, *lux* St. 33, *bis* St. 36, *que* St. 39; sowie eine Vervollständigung der Übersetzung bei *corona* St. 2 und *vacuus* St. 39 und bei *cubile* St. 35; die Hinweisung auf *cubiculum* St. 11, 5. Hier und in vielen der folgenden Stücke werden die Ergänzungen berücksichtigt, welche im Progr. des Gymn. zu Jena 1881 S. 14 zusammengestellt sind. Wo die alphabetische Anordnung innerhalb der kleineren Abschnitte angewandt werden konnte, ist sie noch strenger durchgeführt; vgl. St. 3, 27, 39; umzustellen bleibt jedoch noch *erat*, *dabat* St. 3 (vgl. *dabant*, *erant* St. 4), *solum*, *membrum* St. 8. In Stück 35 sind die substantivierten Adjektiva der dritten Deklination nach den Endungen umgeordnet, in St. 40 folgen die verschiedenen Substantiva der Reihenfolge der Deklinationen. Man beachte ferner die Vorbemerkungen zu St. 69—72 und die Anordnung in St. 110—112. Bei den Verweisungen auf frühere Stücke ist die Zahl des Satzes hinzugefügt, um den Schüler beim Aufsuchen desselben zu unterstützen, so bei einzelnen Wörtern in St. 15, 17, 19, 20, 21, 23, 28, 33, 37, 38; auch zu *armentum* 34 konnte auf 15, 2 verwiesen werden.

Die angeführten Proben legen dar, dafs es dem Verf. vor allem daran gelegen ist, die grundlegenden Prinzipien immer klarer und strenger in die Praxis umzusetzen; dafs gerade diejenige Erwartung, welche sich hauptsächlich an die erste Auflage knüpfen mufste, allseitige Durchführung der Grundsätze, in der zweiten Auflage des Kursus für Sexta erfüllt worden ist. Bei den Erwägungen über den lateinischen Unterricht, zu denen der revidierte Lehrplan der höheren Lehranstalten von neuem anregt, wird für viele Anstalten die Frage nach den zweckmäfsigsten Lehrmitteln erörtert werden müssen; wir sind überzeugt, dafs dabei die Perthesschen Lehrbücher durch ihre anerkannten Vorzüge sich neue Freunde erwerben werden.

Was hier von Lesebuch und Vokabularium bemerkt ist, gilt

auch von der kurze Zeit darauf erschienenen dritten Auflage der Formenlehre. Sie enthält weniger eingreifende Veränderungen. Die Aussprache des *ti* wie *zi* in gewissen Fällen ist mit Recht beseitigt, von *c* ist bemerkt, dafs die Römer es stets *k* sprachen, „um eine etwaige künftige Berichtigung der traditionellen Sprachweise wenigstens nicht unnötig zu erschweren". Kleine Zusätze finden sich in § 9. 26, 1. 81, 4. 145, 2. *Imbuere* ist in § 121 durch „anfeuchten" übersetzt, wodurch dem Verständnis der Konstruktion mit dem Abl. vorgearbeitet wird, in § 11 hat die allgemeine Genusregel für Feminina auch in der neuen Fassung kaum gewonnen. Ein bedauernswerter Druckfehler ist in einem Paradigma stehen geblieben, S. 6 steht: Dativ *bellum*. Über die besonderen Eigentümlichkeiten und Vorzüge der Perthesschen Formenlehre verweise ich auf meine früheren Ausführungen in dieser Zeitschr. 1881 S. 199; hier möge nur noch ein Urteil aus der im Pädagogischen Archiv XXIV S. 575 ff. erschienenen Abhandlung von Ed. Pfander über die Perthesschen Reformvorschläge erwähnt werden; es heifst dort: „Was die lateinische Formenlehre anbetrifft, so hat dieselbe als ein Muster von knapper, präziser Fassung und von systematischer Anordnung, verbunden mit den glücklichsten, wissenschaftlich wie praktisch in gleichem Grade gerechtfertigten Vereinfachungen, kurz als eine musterhafte Arbeit, ein wahres Musterstück, längst allgemeine Anerkennung gefunden."

Berlin. Ernst Naumann.

G. Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Zweite Auflage. Mit Zeittafel und Register. Heilbronn, Gebr. Henninger, 1882. VIII u. 160 S. 8. Preis 2 Mk.

Binnen Jahresfrist ist eine zweite Auflage des genannten Hilfsbuches nötig geworden: gewifs ein Beweis für die Brauchbarkeit desselben. Durch den Oberschulrat Dr. Wendt in Karlsruhe warm empfohlen, ist es an vielen Schulen Süddeutschlands eingeführt. Vielleicht erweisen wir den Herren Kollegen in Norddeutschland einen Dienst, wenn wir etwas näher darüber berichten. Da die preufsische Schulorthographie konsequent durchgeführt ist, so dürfte einer Einführung auch an preufsischen Schulen nichts im Wege stehen.

Der Verfasser sucht einen Mittelweg zwischen Kluge und Herbst einzuschlagen. Er legt Gewicht auf die zusammenhängende Geschichte der Litteratur und meint, Herbst wende mit seiner biographischen Methode „einen Standpunkt auf den Unterricht in den obersten Klassen an, welcher sonst für die untersten gilt". Das sonst vielfach verdienstliche Buch von Kluge bewege sich zu sehr in dem alten Gleise und bleibe im Grunde bei guten Vorsätzen „weiser Beschränkung" stehen. Hiernach werden wir gut

thun, die Grundzüge von Egelhaaf mit dem Lehrbuche von Kluge zu vergleichen. Das Eigentümliche derselben springt so vielleicht am deutlichsten in die Augen.

K. wie E. gehen von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart; dieser braucht dazu 154, jener 237 Seiten (13. Aufl. 1882, in der 3. vom Jahre 1871 waren es 176). Die Einteilung des Stoffes ist bei beiden so ziemlich dieselbe, nur rechnet E. die zwei ersten Perioden (— 800 — 1100) als eine. K. beginnt mit einer kurzen Geschichte der deutschen Sprache, E. mit einer kurzen Darstellung der deutschen Mythologie. Jeder von ihnen hätte das eine thun, das andere nicht lassen sollen. Durchgehends fügt K. Anmerkungen über die litterarischen Hilfsmittel hinzu. E. hat sein Augenmerk nebenbei auf die historische Prosa, auch die lateinische des Mittelalters, gerichtet und nennt im Text, wenngleich mit kleineren Lettern, die vornehmsten Werke. Mir scheint das überflüssig zu sein; namentlich begreife ich nicht recht, wie die lateinischen Geschichtschreiber des MA. in die Geschichte der deutschen Dichtkunst gehören.

Die erste Periode umfaſst bei E. nicht ganz 8 Seiten, bei K. ungefähr das Doppelte (in der 3. Aufl. 10 S.). Doch hat E. dieselben Namen und Dichtungen genannt wie K. Es ist hier wie in der neuesten Zeit von der Gewohnheit, „die Dichternamen im engsten Sieb zu sieben", abgewichen. „Wer über eine fast baumlose Heide schreitet, freut sich an einem Baum, den er im dichten Urwald über den Riesen der Pflanzenwelt übersehen würde". — Zu Gunsten K.s scheint mir folgendes zu sprechen. Behandelt man überhaupt die älteste Zeit in der Schule, so will man doch eine einigermaſsen anschauliche Vorstellung von ihr geben. Da man die Werke selbst nicht lesen oder vorlesen kann, so möchte eine etwas ausführlichere Beschreibung im Lehrbuche willkommen sein, die man durch signifikante Züge oder Stellen bereichert und belebt. Ich denke an die gotische Bibelübersetzung als ältestes Sprachdenkmal, an das Hildebrandslied, Heliand und Krist, Waltharilied.

Zu der ersten Blüteperiode braucht E. 24, K. 37 Seiten (in der 3. Aufl. 27 S.). Von den Minnesängern behandelt E. nur den einen Walther von der Vogelweide; über die Entartung des Minnesangs findet sich eine kurze Notiz im dritten Hauptabschnitt. Die didaktische Poesie wird auf den knappsten Raum beschränkt, die Fabel z. B. oder der Renner des Hugo von Trimberg gar nicht erwähnt. Die Anordnung des Stoffes weicht in beiden Büchern voneinander ab. Bei E. folgt auf die sog. Vorbereitungszeit zuerst der Minnesang, dann das höfische Epos, darauf die didaktische und prosaische Litteratur und zuletzt das Volksepos; bei K. ist die Reihenfolge: Volksepos, höfisches Epos, höfische Lyrik, didaktische Poesie. Über die Frage, welche Anordnung vorzuziehen sei, streite ich nicht; ich habe mich an die letztere

gewöhnt. Dafs Heinrich von Veldeke bei E. unter den Dichtern der Vorbereitungs- und Übergangszeit erscheint, von K. zu den vier bedeutendsten Dichtern des höfischen Epos gerechnet wird, will ich als Thatsache blofs erwähnen. — Die Art der Behandlung ist in den beiden Büchern keine wesentlich verschiedene. Egelhaaf: „Besondere Sorgfalt habe ich der praktischen Fassung der Kapitel über die Hauptdichter bezw. Hauptwerke gewidmet. Ich hoffe, dafs namentlieh der genaue Nachweis aller Hauptstellen in den Nibelungen nach den Strophen oder Aventiuren, in den Dramen nach Akt und Scene als eine praktische, Lehrern, Schülern und Lesern förderliche Neuerung aufgenommen werden wird. Auf eine kurze und doch auf alles Erhebliche Bezug nehmende Analyse der Werke war ich besonders bedacht; denn dafs der Schüler den Inhalt der Litteratur kenne und rasch zu rekapitulieren vermöge, mufs ja das Ziel des Unterrichts sein". Aber Inhaltsangaben sind Surrogate. Es ist mit Nachdruck darauf hinzuarbeiten, dafs die Schüler sich nicht damit begnügen oder gar meinen, sie lernten die Werke dadurch kennen. Damit soll gegen die Sorgfalt und Geschicklichkeit, mit der E. seine Analysen abgefafst hat, nichts gesagt sein.

Über die Zeit des Verfalls der Poesie im MA. eilt E. schnell hinweg (5½ S.); K. verwendet darauf mehr Raum (9 S.), er hat einen § über Sebastian Brants Narrenschiff, worüber E. in der folgenden Periode spricht, und die Priamel, die E. nicht erwähnt; fast eine Seite fällt auf das Spiel von den zehn Jungfrauen, das E. eben nur namhaft macht; endlich folgt noch ein § über die Prosa dieses Zeitraums, deren E. nur mit zwei Zeilen gedenkt.

Die Litteratur im Zeitalter der Reformation umfafst bei E. nicht ganz 7, bei K. etwas über 10 S.; die folgende Periode von 1624—1748 bei E. gut 10, bei K. 28½ S.; auf die zweite Blütezeit bis zu den Romantikern verwendet E. etwa 70, K. etwa 80 S.; der Rest nimmt bei E. 22, bei K. 43 S. in Anspruch.

Um nur noch über die klassische Periode ein Wort zu sagen, so beginnt E. mit einer allgemeinen Übersicht; dann folgen: Klopstock, Klopstocks Anhänger und Nachahmer, Wieland, Nachahmer und Gegner Wielands, der Göttinger Hain, Lessing, Herder, die Sturm- und Drangperiode, Humoristen, Romanschriftsteller, Publizisten, Goethe, Schiller; K. beginnt gleich mit Klopstock und läfst dann folgen: Wieland, Göttinger Dichterbund, Lessing, Herder, Sturm- und Drangperiode, Goethe, Schiller. Die beiderseitige Art der Behandlung weicht insofern ab, als E. vorzugsweise eidographisch, K. mehr chronologisch verfährt. Die eine Methode ist so gut wie die andere. Im Unterrichte wird sich Gelegenheit finden, beide anzuwenden oder auch wohl miteinander zu kombinieren.

Es sei mir gestattet, diesem Referate noch ein paar Bemerkungen über Egelhaafs Grundzüge hinzuzufügen.

Die Darstellung des sog. Fragmentenstreites zwischen Lessing und Göze finde ich nicht zutreffend. Der Verfasser wird dem Hauptpastor nicht gerecht, wenn er ihm in Klammern blofs das Prädikat eines „übrigens persönlich achtbaren“ Mannes zugesteht. Göze hatte eine gerechte Sache und vertrat seine heilige Überzeugung; Lessings Stellung war von Anfang an schief, nicht klar und nicht wahr. Es ist zu wenig gesagt, dafs Lessing „die Sache der freien Forschung mit unerreichter Kraft und vollständigem Erfolge“ verfocht. Es handelte sich um die christlichen Heilsthatsachen, um die Würde der Person Jesu Christi, die Glaubwürdigkeit und das Ansehen der Apostel, die nach dem Fragment über die Auferstehung nicht betrogene, sondern vorsätzliche Betrüger gewesen sein mufsten. Der Punkt, auf den sich zuletzt alles zuspitzte, war die Frage nach der Autorität und grundlegenden Bedeutung der Bibel. Wir stehen hier vor einem Entweder — Oder. Gründlich und richtig — oder lieber gar nicht. — Mifsverständlich mindestens ist es, wenn gesagt wird, „dafs die neue Litteratur nicht den Stempel positiven Kirchentums trägt, obschon das Christentum mächtig zu der ganzen hochstrebenden Entwickelung mitgewirkt hat (Klopstock und Herder), sondern der Humanität und Menschheitsreligion“. Als ob das Christentum nicht eine Humanitäts- und Menschheitsreligion wäre! Eine scharfe Fassung des viel mifsbrauchten Begriffes „Humanität“ scheint dringend geboten. — Nach Erwähnung von Schillers „Resignation“ heifst es: „In den Göttern Griechenlands trauert er gar über den Sturz des götterreichen hellenischen Olympos durch das Christentum“. Ich pflege meinen Schülern eine andere Direktive zum Verständnis dieses Gedichtes zu geben.

Egelhaaf liebt es, deutsche Dichter mit griechischen und römischen in Parallele zu stellen. Alkaios ist „der Troubadour der Hellenen“, Heinrich von Mölk „der Juvenal der Ritterzeit“. Was hat der Schüler von solchen spielenden und schielenden Vergleichen? Über Walther von der Vogelweide lesen wir: „Seinem Munde entquellen zarte, gefühlvolle, der Erhörung frohe Liebesaccorde; in seinen Sprüchen wetteifert er an sittlichem Ernst und religiöser Tiefe mit Solon, in seinen politischen Sturmrufen an patriotischer Gesinnung, an unbestechlichem Idealismus, an strenger Wahrhaftigkeit, an mannhaftem Charaktertum mit Demosthenes. Darum mögen wir ihn den Alpenfirnen vergleichen, die noch der Strahl der Sonne vergoldet, wenn die Thäler und Klüfte schon lange in tiefem Schatten liegen; er ist uns unvergessen und lebt unser Leben mit, während seine Sangesgenossen in Nacht und Nebel versunken sind.“ Das alles ist mir für ein Lehr- und Lernbuch viel zu schwungvoll, zu rhetorisch und pathetisch. Ein Lehrbuch braucht ja nicht trocken und langweilig zu sein, aber das Hauptstreben wird sich doch auf Kürze und Prägnanz des Ausdrucks zu richten haben. Die

Farben und Lichter aufzusetzen überlasse man der lebendigen Rede des Lehrers. Er füge zum Guten den Glanz und den Schimmer, — wenn er kann und mag.

Auch das Räsonnieren und Kritisieren überliefse das Lehrbuch wohl besser dem Lehrer, einem vorsichtigen und taktvollen Lehrer. Egelhaaf urteilt mir zuviel und manchmal, scheint mir, nicht ganz zutreffend. Wo sind denn die „einzelnen Mängel“ in Lessings Minna von Barnhelm? Schillers Braut von Messina soll ein „Glanzstück“ sein, „eine Pflanze aus fremdem Boden, im besten Sinne eine litterarische Kuriosität.“ Das würde ich in der Schule kaum erörtern, dagegen nicht wie Egelhaaf unerörtert lassen, in wiefern der Dichter mit seinem Chor und seiner Schicksalsidee der antiken Anschauung treu geblieben ist oder nicht. Die ein wenig schulmeisterliche Kritik der grofsen Dramen Schillers vermag ich mir nicht anzueignen. Des höchsten erstaunt war ich zu lesen, die Unterstellung, dafs die wunderbare Jungfrau (von Orleans) in sinnlicher Liebe zum Landesfeind entbrennt, mute den Franzosen nicht anders an, „als es den Deutschen anmuten würde, wenn ein französischer Dramatiker es sich einfallen liefse, der Königin Luise eine plötzliche Liebe zum Sieger von Jena zuzuschreiben“ (Worte Marelles). Wenn Goethes Faust als dasjenige Werk bezeichnet wird, „ohne das unser Volk seine Kultur, der einzelne sein eigenes Geistesleben sich kaum denken kann“, so klingt mir das gar zu überschwenglich. Einerseits bekennt unser Verfasser: „wir fühlen es — ohne alle 'Goethomanie' —, dafs Goethe nicht einer unserer Dichter nur, dafs er unser Dichter schlechthin ist, wie Homer der Dichter der Hellenen ist und Shakespeare der der Briten“; anderseits erteilt er dem Dichter des Wilhelm Meister den Rat, er hätte die „schwer zugänglichen Schätze den Lesern besser in einer passenderen Form dargeboten, als in der eines Romans, der am Ende keiner ist.“ Offen gestanden, das gefällt mir nicht an dem sonst so tüchtigen Buche. Aus lauter Vorsicht vermeide ich selbst den Ausdruck „Gesamturteil“ über Lessing u. s. w.; ich sage lieber „litterarhistorische Bedeutung“ oder „Stellung“, „Verdienste um die deutsche Litteratur“ oder dergl. Aber solche Ausstellungen können und sollen, ich wiederhole es, den Wert des Hilfsbuches von Egelhaaf keineswegs herabdrücken.

Ilfeld. H. F. Müller.

---

1) **Ch. E. Krämer, Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter**, aus den Quellen zusammengestellt und übersetzt. Leipzig, Teubner, 1882. VIII u. 503 S. gr. 8.

Wenngleich die mittelalterlichen Geschichtschreiber nicht dazu geeignet sind, gleich den klassischen im Zusammenhange auf Schulen gelesen zu werden, so sind sie doch inhaltlich von so grofser Bedeutung, dafs ein gründlicher Geschichtsunterricht sich

ungern versagt, die wichtigsten der Quellen, aus denen er selbst schöpft, auch den Schülern näher zu bringen. Man hat versucht, durch Zusammenstellung hervorragender kürzerer Abschnitte sie der Lektüre zugänglich zu machen; indes bereitet die Fremdartigkeit der Darstellung und die Unvollkommenheit der sprachlichen Form oft Schwierigkeiten, welche den Genufs des Inhalts verkümmern. Die Übersetzungen haben auf diesem Gebiet besondre Berechtigung, und seit längerer Zeit sind daher die „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit", jene an die Herausgabe der Monumenta Germaniae angeknüpften mit Sorgfalt gearbeiteten Verdeutschungen, benutzt worden, um wichtige Autoren wie Einhard, Widukind, Lambert von reiferen Schülern möglichst ganz lesen zu lassen. Jedoch läfst sich auf diesem Wege eine Übersicht über das grofse Gebiet der mittelalterlichen Geschichtschreibung nicht erreichen. Ein Buch, wie das vorliegende, welches in mäfsigem Umfange vom Auftreten der Kimbern und Teutonen bis zu Kaiser Maximilian I. führt, ist schon deshalb willkommen zu heifsen. Was G. Erler in seinem noch im Erscheinen begriffenen gröfseren Werk mit Beifall unternommen hat, eine deutsche Geschichte möglichst mit den Worten der Quellen, das liegt hier in kleinerem Mafsstabe, auf das Wichtigste beschränkt und ohne verbindenden Text, jedoch mit einleitenden Notizen über die einzelnen Autoren, bereits vor. Die Auswahl ist im allgemeinen richtig getroffen, die Übersetzungen sind getreu, im Ausdruck und Satzbau allerdings bisweilen schwerfällig.

Den Anfang machen einige Abschnitte aus antiken Quellen, die Kämpfe der Kimbern und Teutonen aus Plutarchs Marius[1]), die Schlacht im Teutoburger Walde zuerst aus Vellejus, dann aus Dio Cassius, die Feldzüge des Germanicus und die Beschreibung Germaniens aus Tacitus. Dann folgen Zosimus und Priscus mit

---

[1]) Bemerkt sei hierzu, dafs die vorliegende Übersetzung dieses Abschnitts manche Vorzüge vor der von Eyth hat, dagegen sind die folgenden Abschnitte aus Tacitus besser bei Erler zu lesen. Vgl. insbesondre folgende Stellen aus der Germania:

Krämer.	Erler.
Das Land, obwohl nicht wenig in seiner Erscheinung abwechselnd, ist doch im ganzen entweder schauerlich durch Wälder oder schmutzig durch Sümpfe.	Mag auch das Land im einzelnen Abwechslung bieten, im allgemeinen ist es entweder voll von schaurigen Wäldern oder unheimlichen Mooren.
Stillschweigen gebieten die Priester. Sodann wird der König oder ein Fürst je nach dem Alter, dem Adel, dem Kriegsruhm oder der Beredsamkeit angehört: mehr als angesehene Ratgeber denn als befehlende Machthaber.	Stille gebieten die Priester. Dann ergreift der König oder der Fürst und wem sein Alter, sein Adel, sein Kriegsruhm, seine Beredsamkeit ein Anrecht verleiht, das Wort, mehr durch das Gewicht seiner Gründe als auf die Gewalt seines Befehls gestützt.
Also umhegt von Züchtigkeit leben sie, durch keine Lockungen der Schauspiele, keine Verstrickungen der Gastmähler verführt.	So lebt die Frau in keuscher Sitte dahin, durch kein lüsternes Schauspiel, kein sinnreizendes Gastgelage verderbt.

Berichten über Alarich und Attila, weiter Jordanis, Gregor v. Tours u. s. w. Bei Karl d. Gr. sind aufser den Hauptsachen aus Einhards Biographie auch sechs Kapitularien im Auszuge mitgeteilt, um einen Begriff von seiner Gesetzgebung zu geben. Der Grundsatz, auch die Urkunden reden zu lassen., ist für die folgenden Jahrhunderte in dankenswerter Weise festgehalten. So finden wir nach den Berichten aus Widukind, Thietmar, Wipo über sächsische und fränkische Kaiser die beiden bekannten Schreiben Heinrichs IV. an Gregor VII. und als Antwort die beiden Bannsprüche von denen der zweite einen historischen Rückblick des Papstes auf die Ereignisse enthält. Weiter findet sich die Urkunde des Wormser Konkordats, dann mehrere Gesetze Friedrichs II., besonders das Landfriedensgesetz von 1235, Albrechts I. Aufhebung der Rheinzölle, der Kurverein zu Rense, die goldne Bulle (im Auszuge 15 Seiten umfassend), das Landfriedensgesetz von 1495. Diese Gesetze sind wohlgeeignet, die Gröfse und Schwierigkeit der Reichsregierung zu veranschaulichen. Dazwischen sind dann die Berichte von den Thaten der Kaiser und hervorragenden Ereignissen, z. B. den Hussitenkriegen, eingereiht, für die Zeit nach dem Interregnum auch deutsch geschriebenen Chroniken entnommen, aber mit Vorsicht überarbeitet. Am Schlufs fehlt nicht die rhetorische Schilderung Deutschlands von Äneas Sylvius, lehrreich besonders durch ihren Schlufs, welcher die Vielherrschaft der Fürsten und die Ohnmacht der kaiserlichen Gewalt als den Krebsschaden des äufserlich blühenden Reichs hervorhebt.

Vermifst werden in dem reichen Inhalt des Buchs hauptsächlich einige Berichte über Heinrich den Löwen und die Germanisierung der slavischen Länder, ferner über die Grofsthaten der Schweizer Eidgenossen, endlich einige Mitteilungen aus den Städtechroniken. Platz dafür hätte sich gewinnen lassen durch Weglassung von minder wichtigen Partieen der Kaisergeschichte, z. B. Lothars Römerzug, die Belagerung von Crema durch Friedrich I., Heinrichs VI. und Philipps Kriegszüge u. s. w. An einigen Stellen vermifst man doch ungern den schlagenden Ausdruck des Originals. Verf. hätte vielleicht nicht unrecht gethan, wenn er in Form von Anmerkungen, sowie er öfters bei zweifelhafter Lesart den seiner Übersetzung zu Grunde gelegten Text mitteilt, auch kurze Stellen aus den Originalen im Wortlaut mitgeteilt hätte, z. B. bei Heinrich I. S. 157 die Worte Widukinds 'cepit urbem quae dicitur Brennaburg *fame ferro frigore*', bei Heinrichs IV. Bufse zu Canossa S. 220 die Worte Lamberts 'deposito cultu regio, nudis pedibus, ieiunus a mane usque ad vesperum perstabat, *Romani pontificis sententiam praestolando.*' Die Mitteilung solcher Stellen ist der einfachste Weg, die Schüler auch für die Originale zu interessieren. Vom älteren Deutsch findet sich schon eine Probe auf S. 382, eine kurze Charakteristik Albrechts I. aus der sächsischen Weltchronik.

Es ist natürlich, dafs ein Buch, welches ein so grofses Gebiet zugänglich zu machen unternimmt, im einzelnen von diesem und jenem Leser anders gewünscht wird, doch zweifeln wir nicht, dafs es schon in der vorliegenden Gestalt sich zahlreiche Freunde erwerben wird. Wer den Eindruck eines Quellenberichts unmittelbar empfinden will, lese zuerst die Teutoburger Schlacht (S. 19) oder Einhards Bericht über Karls d. Gr. häusliches Leben (S. 92).

2) O. Kallsen, Friedrich Barbarossa, die Glanzzeit des deutschen Kaisertums im Mittelalter. Halle, Buchh. des Waisenhauses 1882. 439 S. 8.

Eine für reifere Schüler lebendig und anziehend geschriebene Darstellung desjenigen Abschnitts der deutschen Geschichte, zu welchem die Betrachtung sich immer wieder mit Vorliebe wendet, weil mit der Thatkraft eines grofsen Herrschers die aufstrebende Kraft der Nation verbunden erscheint und das Reich noch einig und mächtig dasteht, von den Übeln der Zersplitterung wenig berührt. Die Erzählung ist im wesentlichen auf das gröfsere Werk von Prutz und die noch unvollendete Darstellung von Giesebrecht gegründet, jedoch zugleich von selbständiger Quellenkenntnis getragen; sie empfiehlt sich durch Anschaulichkeit und patriotische Wärme. Die Fehler des grofsen Kaisers, seine Härte gegen die Lombarden, seine Unterschätzung der päpstlichen Macht, die mit dem Sturz Heinrichs des Löwen verbundene Preisgebung des deutschen Nordens, werden nicht verschwiegen, aber es wird zugleich mit Recht hervorgehoben, dafs sein endliches Nachgeben gegenüber den Italienern und dem Papsttum kein Unterliegen des Kaisertums bedeutet, dafs in Deutschland Ritterwesen und Bürgertum unter seinem Regiment sich entfaltete, dafs der Kreuzzug den würdigsten Abschlufs des kaiserlichen Heldenlebens bildete.

Wunderbar erscheint es jedoch, wenn beim Rückblick S. 403 gesagt wird, es sei genugsam darauf hingewiesen, dafs die Erneuerung des Kaisertums ein Unglück für die Entwickelung der deutschen Verhältnisse gewesen sei, „denn der Cäsarenwahn forderte auf den italischen Schlachtfeldern manch edles Opfer, während er daheim den Aufbau nationaler Einigung hinderte.“ Dies von einem andern Standpunkte entlehnte Urteil widerspricht der vorhergehenden Darstellung, wenngleich es durch die Darlegung, dafs das Kaisertum etwas durch den Entwicklungsgang der Jahrhunderte notwendig gewordenes war, eingeschränkt wird. Friedrichs I. Kaiserherrschaft war kein Unglück, seine Römerzüge waren nicht phantastische Unternehmungen, sondern wurden getragen von der Waffenlust des deutschen Kriegsadels, der die altbegründete Herrschaft der Deutschen über das schöne Land Italien aufrecht erhalten wollte. Die Nation war einig, so lange dieser persönlich verehrte Herrscher an der Spitze stand, auch weiter noch unter seinem kraftvollen Sohne; dann erst begann

das Unheil. Die Frage, ob nicht schon Barbarossa es zum Teil verschuldet, ist vielleicht nicht ganz abzuweisen, aber wenn nun das Buch zuletzt einen Blick auf den Untergang der Staufen und den Sturz der Kaisermacht wirft, so mufs doch ausdrücklich betont werden, dafs die Hauptschuld des Unheils Friedrich II. trifft, der Deutschland vernachlässigte und die kaiserliche Hausmacht auf deutschem Boden nicht zusammenhielt, auch bei seinem Kampf mit dem Papsttum sich wenig auf die Deutschen stützte.

Doch abgesehen hiervon enthält das Buch im einzelnen viel Vortreffliches. Aufser der eingehenden Erzählung der ereignisreichen Kaiserregierung wird auch die Germanisierung des Wendenlandes, der Bestand und Untergang des christlichen Königreichs in Palästina, die Entwickelung und Denkweise des Rittertums anschaulich vorgeführt. Auch eine interessante Erörterung über „die deutsche Kaisersage“ ist gegeben, welche nachweist, wie die ursprünglich an Friedrich II. anknüpfende Sage von dem Fortleben und dereinstigen Wiederkommen des Kaisers schon in der Reformationszeit, bestimmter noch gegen Ende des 17. Jahrhunderts sich auf Friedrich Barbarossa fixiert. Mit besonderem Interesse hat Verf. den Streit zwischen Kaisertum und Papsttum behandelt und schon im Vorwort darauf hingewiesen, dafs den grofsen Kaiser dieselbe Aufgabe beschäftigte, die dem jetzigen Reiche noch zu lösen bleibt, nämlich Herstellung des kirchlichen Friedens unter Wahrung der Rechte des Reichs, auch dafs ihm ein „eiserner Kanzler“ in der Person Rainalds von Dassel zur Seite stand. In der Darstellung verfolgt Verf., wohl mit Recht, die Parallele mit der Gegenwart nicht weiter, nur das reichstreue Verhalten des damaligen Episkopats hebt er rühmend hervor (S. 293). Der Gegenstand des Streits war allerdings einfacher als jetzt; der Staat überliefs die wichtigsten Lebensgebiete noch unbedenklich der Kirche und forderte nur die Schutzherrschaft und bestimmenden Einflufs auf die Besetzung der geistlichen Ämter. Im Sinne Karls d. Gr., der Barbarossas Ideal war (S. 129), liefs sich diese Forderung dem Papsttum gegenüber nicht mehr durchführen, aber noch in den letzten Regierungsjahren duldet Barbarossa nicht, dafs der Papst einen Erzbischof von Trier weiht, dem er die Belehnung mit den Regalien versagt hat (S. 287. 322), und droht dem widerspenstigen Erzbischof von Köln mit der Reichsacht, bis derselbe sich unterwirft. Das Ziel, auf dessen Erreichung er 1177 im Vertrage mit Alexander III. verzichtete, ist S. 242 nicht glücklich mit dem Ausdruck „deutsche Staatskirche“ bezeichnet; man könnte darunter eine Loslösung der deutschen Kirche von Rom verstehen wollen, aber nicht darum handelte es sich, sondern um Schutzherrschaft des Reichs über die römische Kirche. Eine Loslösung des kaiserlichen Kirchensystems von der „katholischen“ Kirche konnte vielleicht die Folge des kaiserlichen Vorgehens sein; angestrebt hat Friedrich das nicht. Es ist hier

ein Irrtum in der Auffassung von Prutz (I 317), welcher Verf. gefolgt ist, zu konstatieren.

Die Zeit Barbarossas bietet der Forschung noch mancherlei Aufgaben; es ist aber höchst dankenswert, wenn das bisher gewonnene Gesamtbild durch eine gut geschriebene Darstellung, die auch auf die einzelnen Züge eingeht, der allgemeinen Kenntnis aufs neue zugänglich gemacht wird. Wenn an einzelnen Stellen der sprachliche Ausdruck etwas zu weit greift (z. B. S. 31 die „Loslösung“ Österreichs, S. 263 die „furchtbare Bufse“), so ist doch der frische, anregende Ton des Ganzen und der Reichtum des Inhalts sehr geeignet, unseren Schülern die alte Blütezeit der Nation lieb und wert zu machen.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Stielers Handatlas. Gotha, J. Perthes. Auflage von 1879—82.

Diese Neuauflage des trotz aller neueren Konkurrenz bei weitem ausgezeichnetsten Handatlas ist in vorliegender Zeitschrift schon während ihres Erscheinens mehrfach Gegenstand anerkennender Besprechung gewesen. Nun, wo sie vollendet ist, erfreuen wir uns der Erfüllung aller der Versprechen, welche die Verlagshandlung bei Ausgabe der ersten Lieferungen gab.

Gegenüber der Erstlingsauflage von 1817 ist die Zahl der Karten von 50 auf 95 vermehrt, ja mehr als verdoppelt, wenn man die schöne 8-Blatt-Karte des Mittelmeers, die als Supplement zugefügt wurde, mitrechnet. Auch die letzten veralteten Blätter, die nach Form wie Inhalt noch an vergangene Zeiten erinnerten, sehen wir nunmehr durch ganz vortreffliche Leistungen ersetzt. Dies gilt besonders von Südamerika, welches in einer zum Ganzen zusammenschliefsenden 6-Blatt-Karte nebst den neuen General-Karten aller Erdteile bis auf Europa und Australien den wesentlichsten Fortschritt dieser neuen Ausgabe bezeichnet. Da diese Blätter von Petermann nur begonnen waren, ihre Fertigstellung aber durchweg in Hermann Berghaus' Hand lag, von dem gleichfalls die Neustiche im allgemeinen Teil (Nr. 4, 8, 9), der Nordpolarkarte, der Flufs- und Bergkarte von Deutschland, des chinesischen Reichs und des ostindischen Archipels herrühren, so gebührt nächst der stets opferwilligen Verlagshandlung diesem Forscher der Löwenanteil des Dankes für die jetzt erreichte Vollkommenheit dieses weltberühmten Atlas.

Von dem durch seine unübertrefflich genaue und elegante Verarbeitung des massenhaftesten topographischen Details rühmlich bekannten Kartographen Karl Vogel liegt nun der Abschlufs der höchst verdienstlichen 4-Blatt-Karte des Deutschen Reichs nebst einer 2-Blatt-Karte Österreichs und einer Übersichtskarte Frankreichs vor, die alle ganz neu geschaffen wurden.

Neu sind ferner das Westblatt der nord- und centralafrikanischen Karte, sowie 4 Blätter einer unter dem Namen „Westindien“ zusammengefafsten Karte (wieder von Berghaus); die letztgenannten Blätter sind nur entstellt durch ihren Namen, der (wie in dieser Zeitschr. bereits in einer der früheren Besprechungen mitgeteilt wurde) historisierend weit über die westindische Inselgruppe auf das festländische Mittel- und Nordamerika bis zur canadischen Grenze ausgedehnt ist.

Es versteht sich von selbst, dafs mit der bei Perthes' Geographischem Institut gewohnten Sorgfalt und umfassenden Benutzung besten Quellenmaterials auch die nicht neugestochenen Karten gründlichen Revisionen unterzogen wurden, so dafs man gegenwärtig den Lehrern der Erdkunde wie den Lehrerbibliotheken entschieden keinen zuverlässigeren Handatlas empfehlen kann als diesen.

Wohl hat die rastlos fortschreitende Wissenschaft schon hie und da einen Irrtum berichtigt, den die seit Jahren in Arbeit befindlichen Karten selbst dieser neuesten Ausgabe naturgemäfs nun noch bergen. So kennen wir das noch jüngst für so grofs gehaltene „Wrangel-Land“ nun als eine kleine Wrangel-Insel, wissen den Tana- (nicht Tsana-) See Abessiniens durch Dr. Stecker besser birnförmig zu zeichnen, unterschätzen aufserdem seine (1942 m betragende) Höhe nicht mehr, wie wir auch dem Tanganjika keinen „schwellenden Wasserstand“ mehr zuerteilen, weil wir inzwischen von der nun beseitigten Ursache seines „Landfressens“, nämlich der nur zeitweisen Verstopfung seines Ausflusses nach dem Kongo unterrichtet sind.

Oberitaliens Adria-Küste hätte allerdings nicht als Senkungsküste verzeichnet werden sollen; denn, wenn bei dem nun längst binnenländisch gewordenen Adria die Grundmauern des uralten etruskischen Theaters seiner Vorgängerin, der eponymen Hafenstadt Hatria, als noch heute etwas über dem Meere gelegen durch Ausgrabung nachgewiesen wurden, so kann die Aufdeckung venetianischen Pflasters früherer Jahrhunderte unter dem jetzigen Meeresspiegel nichts für eine sekulare Senkung beweisen; offenbar liegt eine infolge der abnormen Mächtigkeit der Delta-Alluvionen dortiger Flüsse, besonders des Po, ausnahmsweis starke Einschrumpfung der abgesetzten Sinkstoffe vor, der im Gegentheil eine Hebung des tragenden Untergrundes erfolgreich entgegenarbeitet.

Bei künftiger Erneuerung des Atlas mufs die eben in Rede gezogene Karte 8 die in Hebung und die in Senkung begriffenen Küsten durch ein viel augenfälligeres Mittel, am besten farbig von einander unterscheiden; die diesmal gewählten schraffierten und geschlängelten Signaturen sind viel zu wenig ausdrucksvoll. In der gewählten Nomenklatur und Namenschreibung wäre hie und da auch zu bessern und zu konformieren. Viti, Witi, Fidschi

und sogar das völlig prinziplose Fidji wechseln mit einander ab auf verschiedenen Karten; die englischen Herren schreiben nur Fiji, wir würden uns demnach höchstens Fidschi erlauben dürfen. Baladea (statt Neu-Caledonien) ist ferner ein längst erkannter Irrtum, desgleichen Birara (für Neu-Britannien), Tombara (für Neu Irland). „Livingstone“ (statt Kongo) sollte auch auf Nr. 68 getilgt, für Lhasa (Nr. 64) und Lassa (Nr. 66) Lasa gesetzt und das spanische Puertorico nicht länger portugiesisch Portorico genannt werden.

Hinsichtlich der Mafse hoffen wir in Zukunft nur Meter und Kilometer, keine „Faden“, und, wenn noch Meilen, dann mindestens neben den englischen Statute-Miles und nautischen Meilen auch deutsche am Kartenrand zu sehen (ohne den so leicht mifsverständlichen Zusatz „geographische“).

Es erübrigt nur die Wiederholung, dafs Besitzer der früheren Auflagen dieses Handatlas die sämtlichen Neustiche leicht sich beschaffen können, da jede Karte einzeln zu 80 Pf., höchstens zu 1 M. käuflich sind.

2) Richard Kieperts Schul-Wand-Atlas der Länder Europas.
3. Lieferung: Stumme physikalische Wandkarte der Britischen Inseln. Preis in Umschlag 5 Mk., auf Leinwand in Mappe 9 Mk., auf Leinwand mit Stäben 11 Mk.
4. Lieferung: Politische Wandkarte der Britischen Inseln. Preise gleich denen der 3. Lieferung. Berlin 1882, Verlag von Dietrich Reimer.

Das sehr verdienstliche Unternehmen, uns endlich Wandkarten für alle Länder Europas zu beschaffen, welche den gegenwärtigen Anforderungen der Wissenschaft voll genügen, ist in d. Bl. bereits beim Erscheinen der ersten, Frankreich betreffenden Lieferungen dieses „Schul-Wand-Atlas“ freudig begrüfst worden.

Wie es der Gesamttitel „Atlas“ ausdrückt, erhalten wir nun in genauem Anschlufs an die beiden früheren Lieferungen die Fortsetzung. In dem splendiden Mafsstab von 1 : 1 000 000 setzt jede der beiden Karten in 4 Sektionen ein sehr eindruckvolles Bild der Britischen Inseln zusammen, die eine wieder das natürliche Bild, nur zur Orientierung noch mit Stadtpunkten versehen, aber gänzlich ohne Namen, die andere das politische (mit vollständigem Namenaufdruck).

Die Deutlichkeit von Umrifs und plastischer Ausgestaltung der Landoberfläche sowie des Meeresgrundes der Inselumgebung (auf der physischen Karte) läfst nichts zu wünschen übrig. Die (glücklicher Weise auch in Metern, nicht in Faden ausgedrückten) Abstufungen der Meerestiefen sind dreifach in Blau abgetönt, die Landerhebungen fünffach in Braun bis auf die unterste, die weifs gelassen ist; nur das Blau der Fläche geringster Meerestiefe hätte etwas dunkler gewählt werden können, um auch für

10*

den Fernblick besser vom Weifs der angrenzenden Tiefebene sich abzuheben.

Auf beiden Karten treten leider die hauptsächlichsten Flüsse in dem sehr vollständig gehaltenen Flufsnetz nicht mit rechter Fernwirkung hervor. Trotzdem unterliegt es keinem Zweifel, dafs wir mit diesem technisch vorzüglich ausgestatteten Werk die ersten auf der Höhe der Zeit stehenden und auch schulmäfsig brauchbaren Wandkarten eines der wichtigsten Erdräume empfangen haben.

3) **Friedrich Riecke, Kleiner methodischer Schulatlas für die Unterklassen höherer Schulen. Gera, Verlag von Ifsleib und Rietzschel, 1882. Preis 1 Mk.**

Dieser kleine Atlas möchte dem im Titel angegebenen Zweck im allgemeinen wohl entsprechen. Die 12 in ihm enthaltenen Karten sind sauber und korrekt; besonders aber ist die mafsvolle Stoffauswahl zu loben, welche den Verf. als erfahrenen Schulmann kennzeichnet.

Allerdings fehlt die übliche Einleitungskarte zur mathematischen Geographie, und das an deren Stelle gebrachte Blatt mit Figuren zur Projektionslehre geht zum Teil über das für die Unterstufe Wünschenswerte hinaus. Der erstere Umstand fällt jedoch nicht schwer ins Gewicht, weil die wichtige Lehre von der Stellung der Erde zur Sonne und von der Doppelbewegung der Erde durch blofse Abbildungen doch dem Anfänger nicht recht klar zu machen ist, sondern schlechterdings ein Tellurium erfordert.

Der Verf. huldigt offenbar nicht der grauen Theorie von den „konzentrischen Kreisen“, in denen sich der geographische Unterricht zu bewegen habe vom Schulhaus zum Grenzumfang des Amtsbezirks 1. Grades, 2. Grades, 3. Grades (in Preufsen also des Kreises, des Regierungsbezirks, der Provinz), bis dafs man so weiter endlich beim Erdganzen anlangt. Er giebt die für einen gesunden d. h. naturgemäfsen Anfangsunterricht in der Erdbeschreibung nötigen Karten, vor allem also die sämtlichen Erdteilkarten, auch je eine Sonderkarte von Deutschland (physisch und politisch). Leider nehmen bei Deutschland wie bei Europa die physischen und politischen Karten keine Rücksicht auf einander durch untergeordnete Andeutung der Gebirge, bez. der Staatsgrenzen. Bei den aufsereuropäischen Erdteilen sind die letzteren dagegen genügend deutlich durch rote Linien bezeichnet.

In den beigefügten Erläuterungsblättern finden wir auch der Aussprache fremder Namen Aufmerksamkeit gewidmet; getroffen ist indessen die richtige Aussprache nicht immer. Es mufs z. B. statt himálaja, dschawa, saharà, madéira, jukatân heifsen: himâlaja, jâwa, sáchara, madêra, jukatán.

Halle. Kirchhoff.

1) J. G. Wallentin, Lehrbuch der Physik f. d. ob. Kl. d. Mittelschulen und verwandter Lehranst. Mit 235 eingedruckten Holzschn. u. e. Spektraltaf. 3. verb. Aufl. Ausgabe f. Gymnasien. Wien. Pichlers Wwe u. S. 1882. XVI, 348 S. Pr. 1 Fl. 80 Kr.

Der ersten Auflage, die wir in dieser Ztschr. 1880, S. 644 rühmend anzeigen konnten, hat der Verf. noch in demselben Jahre eine 2. folgen lassen, in der er die ihm zugegangenen Bemerkungen mit grofser Bereitwilligkeit berücksichtigt hat; jetzt erscheint bereits die 3. Auflage, und zwar, wie angegeben, in einer ausdrücklich für Gymnasien bestimmten Ausgabe, die sich aber, wie es scheint, nur dadurch von der für Realschulen unterscheidet, dafs in der letzteren der Abschnitt über Chemie weggeblieben ist, da diese Schulen ja einen besonderen ausgedehnten Unterricht in dieser Disziplin haben. Auch die von uns gemachten Bemerkungen sind, soweit sie nicht die ganze Einrichtung des Buches betrafen, im einzelnen vom Verf. gewissenhaft beachtet worden; wir haben zu unserer Freude bemerkt, dafs auch der gewöhnliche Beweis für den Foucaultschen Pendelversuch jetzt durch einen auf dem Prinzip der Drehungen beruhenden ersetzt ist, nachdem der Beweis für die Zerlegung der Drehungen am geeigneten Orte vorhergegangen ist. Überhaupt hat gerade der erste wichtige Abschnitt, die Mechanik, die meisten Änderungen erfahren. Leider findet sich auch diesmal S. 68 die auffällige Behauptung, die Anziehung zwischen Erde und Mond sei bedeutend gröfser, als die, welche die Sonne auf den Mond ausübe. — Auch was die Ausstattung betrifft, so hat der Verf. die Mühe nicht gescheut, die meisten Figuren neu zu zeichnen, und die Verlagshandlung die Kosten aufgewendet, sie weifs auf schwarzem Grunde ausführen zu lassen. Ein ausführliches Register, welches wir ungern vermifsten, ist hinzugefügt und wird den Gebrauch sehr erleichtern. — So können wir das treffliche Buch, um dessen stete Verbesserung der Verf. so deutlich bemüht ist, recht empfehlen.

2) J. R. Boymann, Lehrbuch der Physik f. Gymn., Realsch. u. a. höh. Lehranst. Mit 310 eingedruckten Holzschn. u. e. Spektraltafel. 4. verb. u. vermehrte Aufl., besorgt von Dr. C. Werr, Düsseldorf, Schwann, 1882. 460 S. Preis 4 Mk.

Bei dem Erscheinen der 3. Auflage haben wir uns bereits eingehend über dieses im westlichen Deutschland viel verbreitete Lehrbuch ausgesprochen (Ztschr. f. GW. 1878 S. 373), so dafs wir im wesentlichen auf unsre damalige Anzeige verweisen dürfen. Die neue Auflage, nicht mehr von dem ursprünglichen Herrn Verf. besorgt, hat doch nicht allzu durchgreifende Änderungen erfahren; nur sind die chemischen Erscheinungen auf Grund der neueren Theorie behandelt. Dem kann sich freilich ein neues Werk nicht mehr entziehen; dafs es aber, davon ganz abgesehen, nicht geraten ist, einen dem Gesichtskreise der Schüler bisher



so fern liegenden Gegenstand mit schwierigen theoretischen Erörterungen zu beginnen, statt die Schüler zunächst mit einer Reihe dahin gehöriger Erscheinungen bekannt zu machen und an diesen das Theoretische zum Verständnis zu bringen, ist uns unzweifelhaft. Auf S. 47 finden wir noch immer den früher von uns bemängelten Satz: Bei weitem den meisten Pflanzen fehlt der Stickstoff. Dumas sagt, — wenn es überhaupt dafür einer Autorität bedurfte — „jede Pflanze fixiert, so lange sie lebend ist, Stickstoff.“ Und es ist bekannt, welche Wichtigkeit gerade die Zuführung des Stickstoffs für das Gedeihen der Pflanzenwelt hat. — Die Lehre vom Galvanismus hat manche Erweiterung erfahren, indem der Herausgeber geglaubt hat, auch die neuen Entdeckungen des Telephons, des Mikrophons, des Phonographen, des Grammeschen Ringes, der Alteneckschen Trommel u. a. der Schule nicht vorenthalten zu dürfen. Auch sonst finden sich ab und zu kleine Änderungen und Verbesserungen, während freilich andre von uns bemerkte offenbare Mängel (wir führen nur S. 90 an, wo das unendlich klein angenommene τ auf einmal $= \frac{1}{2}$ t der halben Schwingungszeit gesetzt wird) nicht beseitigt sind.

Züllichau. W. Erler.

Greve, Lehrbuch der Mathematik. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterr. method. bearb. 3. Kursus. 1. Th. Planimetrie. (Schlufs). Mit 102 Fig. in Holzschn. 84 S. Preis 1 Mk. 2. Th. Arithmetik. 84 S. Preis 1 Mk. Berlin, Stubenrauch, 1882.

Den ersen beiden Kursen, die wir vor kurzem (J. 1882 S. 395) angezeigt, sind die Fortsetzungen gefolgt. Der planimetrische Teil enthält die Flächengleichheit, die Ähnlichkeit und die Ausmessung der geradlinigen Figuren und des Kreises, und bietet aufserdem in der jetzt üblichen, sehr passenden Auswahl einige Kapitel der neueren Geometrie, die Sätze des Menelaus und Ceva, die von der harmonischen Teilung, den Ähnlichkeitspunkten, der Chordale, von Pol und Polare, endlich eine an zahlreichen Aufgaben gegebene Anleitung für die Anwendung der Algebra auf die Geometrie. Der arithmetische Teil behandelt das Radizieren, die Proportionen nebst den darauf gegründeten bürgerlichen Rechnungen, die Gleichungen des 1. und 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten und giebt zahlreiche Aufgaben und Repetitionsfragen. Das Ganze ist genau nach Stunden abgeteilt, so dafs im allgemeinen auf jeden Paragraphen eine Stunde kommen, das arithmetische Pensum in 80 St., das geometrische in 60 St., beide neben einander, absolviert werden sollen. Die Leser unsrer ersten Anzeige wissen, dafs wir mit dem Prinzip, aus welchem das Buch des Verf. gearbeitet ist, nicht einverstanden sind. Auch in diesem Kursus geht der Verf. nur darauf aus, eine gewisse Sicherheit in der Wiedergabe der Beweise und Gewandtheit im mechanischen Rechnen zu erzielen; er geht allen

wissenschaftlichen Schwierigkeiten, wie sie etwa das Irrationale, die Behandlung des Krummen, die Erweiterung des Potenzbegriffes u. a. bieten, durch oberflächliches Räsonnement aus dem Wege. Die geometrischen Beweise sind mit grofser Ausführlichkeit und anerkennenswerter Klarheit, aber oft auch mit unnötiger Breite geführt, bieten jedoch durchaus nichts Eigentümliches und lassen im Gegenteil die Kenntnis der Fortschritte vermissen, die auf diesem Gebiete seit Euklid gemacht worden sind. So giebt gleich § 1 den dreiteiligen Euklidischen Beweis des Satzes von der Gleichheit der Parallelogramme mit gleicher Grundlinie und Höhe, während man dadurch, dafs man von dem entstehenden Trapeze kongruente Dreiecke abzieht, sich die Unterscheidung der drei Fälle erspart. Eine Bemerkung darüber, dafs man Seiten nicht mit einander multiplizieren könne, und was man daher unter dem Ausdruck: Produkt von Grundlinie und Höhe zu verstehen habe, wird vielleicht auch der Verf. nicht für überflüssig halten. Unter den Rechnungsaufgaben des § 26ff. hätte er diejenigen, welche auf gemischte quadratische Gleichungen führen, wohl bezeichnen sollen. — In der Arithmetik setzt § 3 der Verf. $\sqrt[0]{1} = 1$. Will er diesen Exponenten überhaupt zulassen, so hat er $\sqrt[0]{1} = a$ zu setzen, d. h. $\sqrt[0]{1}$ bleibt völlig unbestimmt. Wir wundern uns, dafs der Verf. die Proportionen und die darauf gegründeten bürgerlichen Rechnungen erst in diesen Kursus versetzt hat; genauer, als man es sonst oft findet, wird in § 26 das zusammengesetzte Verhältnis behandelt. Dagegen bezeichnet merkwürdiger Weise der Verf. Prozent und Zinsen mit z, den Zinsfufs, Prozentsatz mit p, als ob Prozent von Prozentsatz verschieden und etwa den Zinsen gleich wäre. — Die äufsere Ausstattung ist tadellos.

Züllichau. W. Erler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Die XXXVI. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Karlsruhe, 26—30. September 1882.

(Schlufs.)

Zahlreich war die Gesellschaft von Philologen und Philologinnen, die sich Mittwoch den 27. September Nachmittag um 3 Uhr beim Festmahl im kleinen Saale der Festhalle eingefunden hatte. Eine von Philologenhand gezeichnete griechische Tischkarte forderte mit Berufung auf Niobe die Gäste zum Essen und Trinken auf; den ersten Trinkspruch brachte Direktor Wendt aus. „Wir sind hier keine politische Versammlung, aber eine deutsche. Einer solchen ziemt es vor allem, des Landesherrn beim ersten geselligen Zusammensein zu gedenken. Die Bürger kleiner Staaten geniefsen den Vorzug, dafs die Beziehungen der Staatsangehörigen unter einander und zu ihrem Oberhaupte engere und lebhaftere sind. Mehr als in grofsen Staaten sind wir denn auch in der Lage, das warme Herz unseres Grofsherzogs für alles Gute und Schöne zu kennen. Er nimmt an unsern Bestrebungen, an Bildung und Erziehung der uns anvertrauten Jugend den lebhaftesten Anteil. Aber so oft er Gelegenheit nimmt, mit seiner Meinung hervorzutreten, ruft er uns zu: „Erziehen Sie die Jugend in Treue zu Kaiser und Reich.“ Darum versteht es sich von selbst, wenn wir des Landesherrn, dafs wir auch zugleich des Reichsoberhaupts gedenken und Kaiser und Grofsherzog unsere Huldigung darbringen.“ Laut erscholl das Hoch der Versammlung, die unter den Klängen der Musik „Heil dir im Siegerkranz“ sang. Hierauf erhob sich Geh. Hofr. Wachsmuth und brachte den zweiten Toast aus auf die Regierung, welche, wie er als Jüngstzugewanderter wohl erklären dürfe, in den letzten zwei Jahrzehnten das badische Schulwesen auf die jetzige Höhe gebracht habe; besonders aber weise er hin auf den Mann, der die ersten wichtigen Schritte gethan, dem das klassische Altertum Herzenssache und die Beschäftigung mit der Kunst die schönste Erholung sei, Präsident Nokk. Dieser dankte mit dem Hinweis darauf, dafs die Regierung nicht von Erfolgen reden dürfe, da geistige Saaten langsam reifen. Doch dürfe er sagen, dafs die Regierung unter dem Schutze des Landesherrn und von ausgezeichneten Gelehrten unterstützt, Wissenschaft und Schule in treuem Zusammenwirken fördern wolle. Bei dem Geist der Versammlung werde eine Verflachung der Schule nicht zu befürchten sein, und man werde das richtige Mafs, das ja die erste Bedingung alles Schönen

und Guten sei, schon bewahren. So gelte denn sein Hoch dem Gedeihen der Vereinigung deutscher Philologen und Schulmänner. Geheimerat Curtius bringt ein Hoch auf die Stadt Karlsruhe aus, wo die Tochter des Kaisers eine zweite Heimat gefunden. In einer Rede voll Geist und Humor forderte Bürgermeister Schnetzler als Vertreter der neuen Residenz ohne jedes Altertum, der doch die alte Liebe zum Vaterlande und zur Wissenschaft geblieben, die Versammlung auf, die Gesundheit des Präsidiums zu trinken, besonders des Direktors Wendt, der sich, unbeirrt von mancherlei Anfechtungen, die gröfsten Verdienste um die Hebung unseres Mittelschulwesens erworben habe. Direktor Kromayer aus Weifsenburg feierte den pater venerabilis vagantium philologorum, Direktor Eckstein, und dieser antwortete mit einem Trinkspruch auf die iuventus Carolirnhensis, deren wegekundige Hülfe ein alter Mann in diesen Tagen dankbar empfinde. Ein poetischer Vortrag auf den olympischen Hermes mit dem Dionysosknaben von Direktor Schauenburg aus Crefeld gipfelte in einem Hoch auf Curtius. Endlich, als die Wogen der Heiterkeit schon lauter und lauter erbrausten, erhielten auch die pädagogischen und schulmeisterlichen Verdienste der Frauen die verdiente Huldigung durch Professor Hermann aus Mannheim.

Der Abend sah die Versammlung im Hoftheater, wo auf Allerhöchsten Befehl eine schöne Aufführung der Iphigenie auf Tauris von Gluck den ersten Festtag beschlofs.

Leider begünstigte am folgenden Tage das Wetter den nach Baden vermittelst Extrazug unternommenen Ausflug wenig. Spaziergänge in die schöne Umgebung der Stadt verregneten gründlich, doch gelang die Illumination der Badener Anlagen in glänzender Weise, und die zahlreiche Beteiligung an Konzert und Ball in den Sälen des Konversationshauses zeigte, dafs der gute Humor durch keine Unbill der Witterung erschüttert werden konnte.

Die dritte allgemeine Sitzung begann Freitag den 29. September mit dem Vortrag von Direktor Hettner-Trier: „Zur Kultur von Gallien und Germanien unter römischer Herrschaft.“ Der Redner schickte vorauf, dafs er einerseits von dem Teil Germaniens sprechen wolle, der am linken Rheinufer unter dem Namen Germania inferior und Germania superior bekannt sei, andrerseits vom belgischen Gallien. Wie die Grenze zwischen beiden im einzelnen anzunehmen ist, werden erst nach und nach weitere Funde genau festzustellen haben: im allgemeinen wird man nicht irren, wenn man südlich dem Kamm der Vogesen, weiter der Grenze der jetzigen Regierungsbezirke Trier und Coblenz und schliefslich der jetzigen Landesgrenze nachgeht, so dafs Metz und Trier zu Gallia Belgica zu ziehen sind.

Vor allem mufs man sich den Grundunterschied zwischen beiden Gebieten klar machen: dafs Belgien vorwiegend eine bürgerliche, die beiden Germanien eine militärische Bevölkerung haben, auch keine Provinzen, sondern Militärdistrikte waren und nicht von Statthaltern, sondern von Generalen verwaltet wurden. Während Gallien schon bald nach Cäsar ein ganz ruhiges Land ist, war Germanien bis Konstantin eine stark besetzte Militärgrenze; schon vor Agrippa war Cöln und wahrscheinlich auch Mainz angelegt worden, und von hier hinab bis Xanten zog sich eine lange Kette grofser und kleiner Befestigungen, deren Besatzung sich auf die Gesamtzahl

90 000 belief; kein Wunder also, dafs diese Heeresmassen einen tiefgehenden Einflufs auf die alte Bevölkerung übten; vor den Lagern wohnten die Familien der Soldaten, nach Septimius Severus auch diese selbst, und so vollzieht sich eine allmähliche Verschmelzung mit der alten Einwohnerschaft, eine vollständige Romanisierung; denn stark genug war das fremde Element, das einheimische in sich aufzunehmen, da es sich, wie die Inschriften zeigen, zumeist aus dem kräftigen Menschenschlage Oberitaliens rekrutierte. Auch ist es unrichtig, an einen heftigen Widerstand der Germanen zu denken: den Nemetern und Tribokern hatte Cäsar die von Ariovist verliehenen Wohnsitze gelassen, das zusammengelaufene Volk der agri decumates verdankte einzig den Römern den friedlichen Wohnsitz ihres Landes, und die Ubier, von den Römern mit einem Teil des Trevirergebietes beschenkt, waren aus eigener Neigung der römischen Politik und Kultur zugethan.

Niemals ist in Belgien die Romanisierung so tief gedrungen. Diese Stämme haben trotz des Zuzugs römischer Beamten nie eine so massenhafte italische Einwanderung erfahren, und wenn auch die lateinische Sprache die amtliche war, wenn auch bei den Trevirern und Mediomatrikern in kurzer Zeit römische Bauten entstanden, so bewahrt doch die ganze Kultur ein heimisches Gepräge: ihre alte Sprache haben die Belgier bis ins vierte Jahrhundert beibehalten, wenigstens beweist die Bemerkung des Hieronymus, die Belgier in Trier bedienten sich derselben Sprache wie die kleinasiatischen Galater, doch das eine, dafs die Belgier nicht lateinisch redeten. Auch vom alten Götterdienste blieb in Belgien viel mehr bestehen als in Germanien, wo zahlreiche Denkmäler die Verehrung des Mithras, der Isis ebenso häufig bezeugen wie die der römischen Nationalgötter. Eigentümlich ist auch das Prinzip der Benennung in Belgien: der Gentilname geht nicht vom Vater auf den Sohn über, sondern vom Cognomen des Vaters wird das gentilicium des Sohnes hergeleitet; also kann man bei der Igeler Säule nicht von der Familie der Secundinier sprechen: Secundinius Securus kann nur der Sohn eines Mannes gewesen sein, der das Cognomen Secundus führte.

Besonders lehrreich sind die Grabmonumente. Die in Germanien gefundenen stimmen auffallend mit den italischen überein. Dieselbe Darstellung von Soldaten in voller Rüstung oder in der Toga (auch bei geborenen Germanen), dieselben Gestalten von Reitern, die ihr Pferd am Zügel führen oder über den gefallenen Feind hinwegsprengen, dieselben Totenmahle. So sehen wir, dafs der germanische Steinmetz durchaus nach römischen Mustern arbeitete.

In Belgien dagegen sind die Grabdenkmale halbrund, tonnenförmig oder von pyramidaler Gestalt, oft von beträchtlicher Höhe, nicht selten von 5 Meter: das Denkmal von Igel ist etwa 70 Fufs hoch. Schuppendach und Anwendung von Pilastern sind besonders charakteristisch. Die Figuren sind meist mit grofsem Realismus behandelt, daher auch so zahlreiche Portraitdarstellungen, ebenso kommt oft die nationale Kleidung der Belgier, das Sagum, vor.

Dieses in Belgien und, wie es nach einem Kölner Denkmale als gewifs erscheinen mufs, auch in Germanien gebräuchliche Kleidungsstück ist ein bis auf die Füfse reichendes, mit weiten Ärmeln versehenes, bunt karriertes oder gestreiftes Gewand, das man anzieht, indem man den Kopf durch einen

oben befindlichen Schlitz steckt; hinten hängt eine Kapuze herab, ganz der an der Mönchskutte befindlichen ähnlich. Unter diesem Sagum trug man ein tunikaähnliches Hemd und um den Hals ein Halstuch; die Denkmäler zeigen häufig auf der linken Schulter ein Plaid, Hosen kommen nicht vor. Ähnlich ist die Kleidung der Frauen: eigentümlich sind die Strümpfe, die unseren Fausthandschuhen entsprechen, insofern die grofse Zehe in einem besonderen Teil des Strumpfes liegt.

Wenn so das kältere Klima zu einer Modifikation der römischen Nationalkleidung zwang, so war dies natürlich in weit höherem Grade mit der Einrichtung der Wohnhäuser der Fall. Doch ist hier vieles noch zweifelhaft, wie ja selbst für das römische Haus in Italien. Zunächst ist es noch nicht gelungen, in Deutschland, Frankreich, England ein städtisches römisches Wohnhaus nachzuweisen, weil meistens unsere modernen Städte unmittelbar darüber stehen. Wir kennen allein die Villen und zwar zwei Arten: eine mit quadratischem Grundrifs, die bescheideneren Landhäuser, mit einem Wirtschaftshof in der Mitte an Stelle des Atriums; eine andere vornehmere mit rechteckigem Grundplan und nicht selten einer Veranda auf der Südfront. Die Dachziegel sind durchaus die gewöhnlichen römischen; der Fufsboden wird meist durch Ziegelplatten gebildet, doch ist Mosaik gar nicht selten. Die Wände erinnern, soweit bei einzelnen eine Rekonstruktion der Bemalung möglich war — Baderäume haben sich am besten konserviert, weil hier ein bedeutend besserer Mörtel verwendet wurde —, lebhaft an die der pompejanischen Häuser (nur sind in Pompeji die Räume kleiner): meist unten ein Sockel mit Vögeln und kleinen Figuren, dann schwarze Pilaster, die Wandfläche gliedernd, darüber das Gesims. Ein grofser Teil der Wohnräume hat Glasfenster und Heizung durch Hypokausten: diese erstrecken sich öfter nur unter die eine Hälfte des Zimmers, damit auch ein namentlich für die Füfse kühlerer Raum zur Verfügung ist. In der Nähe des Herrschaftshauses liegen die Wohnungen der coloni und Handwerker, Wirtschaftsgebäude und Werkstätten. Am Schlusse seines Vortrages, von dessen reichem Detail dieses Referat nur weniges geben kann, schilderte der Redner den Stand der gallisch-germanischen Viehzucht und Ackerwirtschaft, besonders die Provinzialindustrie: die Erzeugnisse der Töpferei, die neben denen der Eisen- und Glasindustrie einen Ruf hatten, waren nicht zur Ausfuhr bestimmt; man kann auf kleinem Raume die Verschiedenheiten in der Fabrikation recht gut unterscheiden; Götterstatuen sind aus Italien importiert. Bis in die Mitte des dritten Jahrhunderts ist eine fortwährende Steigerung dieser gallisch-germanischen Kultur zu bemerken, die mit dem Verlust des Dekumatlandes und den Eroberungen der Germanen allmählich zu verfallen beginnt; nur im belgischen Gallien, wo die Kaiser später residieren, ist der Rückgang ein weit langsamerer gewesen.

Der erste Präsident erinnerte daran, dafs es Zeit sei, an die Wahl des nächsten Versammlungsortes zu denken, und erteilte Direktor Eckstein das Wort. Dieser schlug, da man wohl von Städten der Peripherie des Vaterlandes, von denen sich manche bereit erklärt hätten, absehen müsse, Dessau als Versammlungsort und Schulrat Dr. Krüger und Direktor Stier in Zerbst als Vorsitzende vor. Ferner beantragte er, dafs man auf der nächsten Versammlung über die Fragen beraten möge: erstens ob die Zusammenkünfte nicht besser alle zwei Jahre, statt alljährlich stattfänden;

zweitens in Anbetracht der grofsen Zahl von ähnlichen Versammlungen, der Möglichkeit sich öfter in kleineren Zusammenkünften zu sehn und der immer gröfseren Schwierigkeit, geeignete Orte zu finden, ob nicht die Versammlung die Kosten ihrer Zusammenkünfte teilweise oder ganz allein bestreiten wolle. Schulrat Dr. Krüger erklärte im Namen der Anhaltschen Regierung, man werde die Philologenversammlung, wenn sie Dessau wähle, mit Freuden dort begrüfsen: freilich eine Festhalle, ein Hotel Germania, einen Bärenzwinger wie in Karlsruhe werde man den Gästen nicht bieten können, aber es knüpfe sich doch an Dessau die Erinnerung an Männer wie Basedow, Johann Heinrich Campe, Wilhelm Müller, und einer herzlichen Aufnahme würde die Versammlung sicher sein.

Hierauf wählten die Anwesenden einstimmig Dessau als Ort der nächsten Versammlung.

Nun folgte der Vortrag des Privatdozenten Max Koch-Marburg „über die Beziehungen der englischen Litteratur zur deutshen im achtzehnten Jahrhundert.“ Im Mittelalter, als die Idee des römisch deutschen Imperiums ganz Europa beherrschte, war auch die Litteratur zum weitaus gröfsten Teile eine internationale, Stoffe und Formen der höfischen Poesie überall ziemlich die nämlichen; selbst die Reformation änderte hier nichts, wie der gröfste litterarische Vertreter jener Zeit, Fischart, zeigt. Erst allmählich beginnt sich ein Streben nach Scheidung geltend zu machen, jede Litteratur sucht zunächst ihr Verhältnis zur Antike festzustellen, und da die französische zuerst dieses Verhältnis geordnet hatte, glaubten Opitz und dann wieder Gottsched in ihr den richtigen Wegweiser zur Antike zu finden, eine Ansicht, die dann im siebzehnten wie im achtzehnten Jahrhundert zu einer heftigen Reaktion führte. So ist es eigentümlich, wie anderthalb Jahrhunderte die deutsche Litteratur nicht aus einem versuchsweisen Tasten herausgekommen ist, bis sie endlich sich an die Litteratur angeschlossen hat, die uns die sprach- und stammesverwandteste ist. Hatte die französische Litteratur einen vorwiegend formalen Einflufs ausgeübt — wobei ja die gewaltige Einwirkung der Ideen von Montesquieu, Voltaire, Rousseau auch auf das deutsche Denken nicht geleugnet werden soll —, so machte die englische Litteratur sich — von Versmafsen wie der Blankvers und die vierzeilige Chevy-Chase-Strophe abgesehn — gröfstentheils stofflich geltend.

Doch wäre es unrichtig, dabei zunächst an Shakespeare zu denken, der frühestens 1759 als bewegende Kraft in die Litteratur eintritt. Vielmehr fangen die Lehrgedichte, die beschreibende Poesie an, die moralischen Wochenschriften, Milton, Richardson, Young folgen, erst in den sechziger Jahren Ossian, Percy und Shakespeare. Aber ihnen zur Seite geht der mächtige Einflufs der englischen Philologie und Geschichtschreibung, besonders Humes und Gibbons; Göttingen und hier wieder Lichtenberg vermitteln den englischen Einflufs. Ganz besonders stark aber ist die Einwirkung der englischen Freidenker gewesen: Humes Verdienste hat Kant freudig anerkannt, und wenn Voltaires Bedeutung auch für die deutsche Denkweise nicht bestritten werden soll, so haben doch sämtliche deutsche Aufklärer entschieden für den Satz „all what is, is right“ und Popes „Essay on Man“ Partei ergriffen gegen Voltaire und seinen „Candide“.

Einer weiten Verbreitung Shakespeares war in England selbst der bereits mit Dryden zur Herrschaft gekommene französische Geschmack hinder-

lich. Zu Ehren brachte ihn erst wieder Garricks glänzende Darstellungsgabe und Voltaires englischer Aufenthalt 1726—1729. Erst durch Voltaire und andere Franzosen ist mit dem übrigen Europa auch Deutschland, selbst Wieland nicht ausgenommen, auf Shakespeare aufmerksam geworden, und dem grofsen Dramatiker machte in Deutschland anfangs diejenige englische Litteratur eine mächtige Konkurrenz, welche sich nach französischen Mustern gebildet hatte: selbst noch in Wielands Oberon ist der Einflufs Popes mindestens ebenso stark als der des Sommernachtstraums [1]).

Brockes und Haller leiten die Vorbereitungszeit unserer neuen deutschen Dichtung ein: beide stehen unter dem gemeinsamen Einflufs von Pope und Thomson. Popes „Essay on Man" hatte für die Verbreitung von seines Freundes Shaftesburys Ideen ungefähr dieselbe Bedeutung wie mehrere Dichtungen Schillers für die Ausbreitung der Kantschen Philosophie; Popes Einflufs ist bei Wieland sehr grofs, bei Schiller und selbst in Goethes Faust läfst er sich noch verfolgen. Eine lange Kette von Lehrgedichten beginnt mit diesem Einflufs Popes in Deutschland, bis schliefslich, als die alte Form sich ausgelebt, Goethe in seiner „Metamorphose der Pflanzen" und Schiller in seinen „philosophischen Oden", wie sie Körner nannte, das bei den Ästhetikern strenger Observanz wenig angesehene Lehrgedicht neu belebten.

Brockes, von den Italienern und der zweiten schlesischen Schule ausgehend und in bewufsten Gegensatz zu ihnen tretend, hat von Thomson die Neigung zur Naturschilderung, von Pope die moralisierende Richtung mit deistischer Tendenz übernommen. Liebevolle Naturbetrachtung, die freilich von den enthusiastischen Schilderungen der Neuen Heloise und im Werther noch weit entfernt ist, lernen die deutschen Dichter vom englischen: versucht sich Brockes zunächst nur an den Einzelheiten und Kleinigkeiten des Tier- und Pflanzenlebens, so wagt sein Nachfolger Kleist es schon, ein Landschaftsbild zu geben, während dann Klopstock im „Zürchersee" über die Pracht der äufseren Natur die Schönheit der Menschenseele stellen will, und damit hat sich die deutsche Dichtung bereits von dem fremden Führer emanzipiert. Es ist nicht zufällig, dafs Josef Haydns „Jahreszeiten" (1799) ebenso auf Thomsons Seasons zurückgehen, wie sein früheres Oratorium „die Schöpfung" (1798) Miltons Paradise lost entnommen war; und ebenso natürlich ist es, bei Händels Cäcilienode an Pope, bei seinem Messias an Milton, Young und Klopstock zu erinnern.

Ein Hauptzug, welcher durch diese englischen Vorbilder in die deutsche Dichtung kommt, ist eine einseitige Lehrhaftigkeit, welche zwar später bekämpft und bespöttelt wird, aber in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ein erwünschtes Heilmittel für die entartete Poesie ist. Lehrhaftigkeit war nicht nur im Geschmack, sondern auch im wohlverstandenen Bedürfnis der Zeit: die Bedeutung, welche selbst Lessing der Fabeldichtung beilegte, ist ein sprechendes Zeugnis dafür. Dieselbe Lehrhaftigkeit beherrscht auch die religiöse Dichtung, besonders bei Klopstock, der von Young vielfache Anregung erhalten hatte.

Dazu kommen nun die moralischen Wochenschriften der Engländer, in erster Linie Addisons „Spectator" (1. März 1711 — 6. December 1712). Auf die Ausbildung des deutschen Prosastils haben sie ebenso frucht-

[1]) M. Koch, Das Quellenverhältnis von Wielands Oberon. Marburg 1879.

bar eingewirkt wie Pope und Thomson auf die der Poesie. Kürze, Eleganz, Humor wurde von dem Schriftsteller gefordert, und die frühere Weitschweifigkeit mufste weichen. Übersieht man die grofse Reihe von Wochenschriften, die seit den „Discoursen der Mahlern" 1721—1723 und den „Vernünftigen Tadlerinnen" 1725—1726 in Deutschland erschienen sind, so springt in die Augen, wie die moralisierende Tendenz allmählich einer litterarisch-kritischen Platz macht, und an die Stelle von „Aufsehern", „Hypochondristen", „Zuschauern" jetzt „Bibliotheken" und „Litteraturbriefe" treten.

Inzwischen hatte die moralisierende Tendenz in England eine neue Form gefunden, den Roman. Diese sonst als frivol verschrieene Kunstform in den Dienst der Religion und Moral gestellt zu haben, ist das Verdienst Samuel Richardsons (1689—1761), und es ist charakteristisch, dafs seine Schöpfungen bei Diderot und Gellert, bei Lessing und Klopstock gleiche Bewunderung gefunden haben. Hervorgegangen aus einer gesunden Reaktion gegen die unsittliche Dichtung der Restaurationszeit, geht der Richardsonsche Roman auf die Darstellung bürgerlicher Lebenskreise und eine rührende Schilderung des innersten Seelenlebens aus und wird so neben der bürgerlichen Tragödie Lillos für unser Drama und das französische ebenso wichtig (Diderots père de famille und fils naturel, Lessings Miss Sara Sampson), wie für die Entwickelung des Romans (Gellerts schwedische Gräfin, Hermes, Miller und selbst noch Wielands Agathon und Goethes Bekenntnisse einer schönen Seele). Natürlich blieb in England ein Rückschlag nicht aus, der sich fast unmittelbar nach Deutschland fortpflanzte: Fieldings und Sternes humoristische Romane, neben denen man ihrer ähnlichen Wirkung wegen Hogarth und seinen Erklärer Lichtenberg nicht vergessen darf, dann Goldsmith und Defoes Robinson, der ja in Deutschland zahlreiche Nachahmungen erlebt hat. Eine bei diesen Schriftstellern sich kundgebende realistisch-humoristische Lebensanschauung, in Deutschland in der Mitte des Jahrhunderts noch ganz neu, bereitet nun allmählich auf das Verständnis Shakespeares vor.

Dies geschah auch von anderer Seite aus: bekanntlich gingen Gottsched und die Schweizer zuerst einträchtig von denselben Mustern aus und gegen die zweite schlesische Schule vor; Gottsched aber, „dessen Kenntnisse im Griechischen im besten Falle ein Minimum betrugen", war gegen Breitingers Belesenheit im Aristoteles sehr im Nachteil. Da brachte Bodmer den Deutschen einen grofsen englischen Dichter, Milton, nahe, dessen Verse noch dazu durch den Mangel des Reimes für die Dichtung bedeutsam wurden. Klopstock behauptete später, seinen Messias vor der Bekanntschaft mit Milton entworfen zu haben: aber ein starker Einflufs läfst sich nicht leugnen. Der Vergleich freilich zwischen Milton, der ein wahres Epos, ein rechtes Heldengedicht des Puritanismus geschaffen, und Klopstock, der vom Pietismus ausging und dessen Lebenserfahrung die eines Schülers von Pforta war, fällt sehr zu Ungunsten des deutschen Dichters aus.

Nur in einer Gattung der erzählenden Poesie, dem komischen Epos, hat sich auch die deutsche Dichtung mit Popes Rape of the lock wetteifernd den Preis erworben: Zachariäs Renommist und Uz' Sieg des Liebesgottes darf man als vollendete kleine Kulturbilder bezeichnen. Eine litterarische Satire suchte man nach der Dunciade zu schaffen, aber nach Wielands Versuch wandten sich Goethe und Lenz doch lieber gleich dem Vorbilde des

Aristophanes zu. Auch einen deutschen Swift — Rabener nannte man wohl so — konnten unsere heimischen Verhältnisse nicht erzeugen. Young, dessen „Night-Thoughts“ auf Klopstock von grofser Einwirkung gewesen sind, wirkte noch mehr durch einen 1759 erschienenen Brief an Richardson (on original composition), in welchem er schon als Vorbote der Stürmer und Dränger erscheint.

Shakespeare wird von Lessing erst in den Litteraturbriefen erwähnt; 1741 erschien die Übersetzung des Julius Cäsar in Alexandrinern von Caspar Wilhelm von Borck, 1758 in Basel eine Übersetzung von Romeo und Julia, von 1762 an Wielands Übersetzung. Er dachte so wenig wie Lessing an eine vollständig genaue Übertragung: erst Gerstenberg verlangte 1767 gegen Wieland, man müsse Shakespeare aus seiner Zeit erklären; dieser wirkte zunächst auf Herder und dieser wieder auf den Kreis der Strafsburger Freunde. Mit der enthusiastischen Verehrung Shakespeares verbindet sich aber bei Herder und Goethe eine tiefe Verehrung des Altertums: die Behandlung des Hamlet in Wilhelm Meister zeigt Goethes geläutertes Verständnis für den grofsen englischen Dichter, und auch bei Schiller liegt zwischen den Räubern und Warbeck eine bedeutsame Entwickelung im Verständnisse Shakespeares. An eine Übertragung hatte schon Herder gedacht: erst A. W. Schlegel hat Shakespeare den Deutschen ganz gegeben.

Eine besonders tiefe Wirkung übten die Percyschen Reliques of ancient Englisch Poetry, die sich in Bezug auf Tendenz und unphilologische Textbehandlung am besten mit „des Knaben Wunderhorn“ vergleichen lassen, seit 1765 auf Kritik und Dichtung aus; ohne sie hätte Herder seine Sammlung von Volksliedern schwerlich gemacht; man fand die Lieder vor allem singbar, und Bürger, dessen Balladen wieder von Walter Scott ins Englische übersetzt wurden, nebst den Göttingern verdanken ihnen sehr viel.

Dagegen hat man die Bewegung, die von Ossian ausging, oft überschätzt. Wichtig ist es, dafs er auch die erste Anregung zur germanistischen Wissenschaft gegeben hat: Helfrich Peter Sturz fertigte während seines Aufenthaltes in England eine teilweise Abschrift des Heliand. Das durch Ossian veranlafste Bardengeheul hielt nicht lange an, doch spürt man es noch in Ludwig Tiecks Jugendversuchen. Herder übertrug seine Begeisterung für Ossian auch auf Goethe, in dessen Werther Ossian dem Homer noch das Gleichgewicht hält.

Aber auch die Erkenntnis des Homer wurde durch die Engländer gefördert: 1773 besprach Goethe Woods „Essay on the original genius and writings of Homer“, den sogar F. A. Wolf in den Prolegomena nicht unrühmlich erwähnt, und Voss übersetzte 1776 Blackwells „Enquiry into the life and writings of Homer.“

So waren wir beim Altertume angelangt, dessen Meisterwerke von nun an unsere grofsen Dichter auf das nachhaltigste bestimmten. Zu voller Selbständigkeit erstarkt, begann nunmehr die deutsche Litteratur auch nach aufsen zu wirken: 1800 erschien die englische Übersetzung des Wallenstein von Colerigde, und seitdem sind wir mit der stammverwandten englischen Litteratur in gegenseitigem Austausch geblieben.

Schliefslich erhielt noch Professor Böckel-Karlsruhe das Wort zu einem Vortrage über Hermann Köchly. Es bedarf keiner Entschuldigung, von Köchly auf einer Philologenversammlung zu sprechen, noch dazu auf

einer, die nach der Heidelberger 1865 die erste wieder im badischen Lande abgehaltene ist. Seit Darmstadt 1845 hat Köchly die Versammlungen besucht und vieles Anregende ihnen dargeboten, 1865 führte er in voller Frische und Kraft den Vorsitz und bot durch Wort und That den Versammelten mehr als eine wertvolle Gabe. Von seinen wissenschaftlichen Verdiensten soll heute nicht gesprochen werden, aber von seiner umfassenden Wirksamkeit als Lehrer, die ihm selbst immer als die wichtigste erschienen ist. In dieser Versammlung werden viele freudig bekennen, dafs sie ihm die Begeisterung und Ausbildung für ihren Beruf verdanken, und es ist deshalb eine Pflicht der Pietät, des Mannes in dieser Versammlung zu gedenken. Gleich den alten Humanisten, die er 1865 mit so viel Wärme geschildert, war ihm ein Leben in der Studierstube nur ein halbes Leben, und es war ihm nur wohl in einem Kreise von Schülern und Gleichstrebenden.

Drei Richtungen lassen sich bei ihm unterscheiden, eine schon in Grimma, dann unter Gottfried Hermann ausgebildete kritisch-philologische; ein in dem reichen Leben Dresdens und Zürichs entwickelter feiner Sinn für ästhetische Auffassung des Altertums, verbunden mit einer gründlichen Kenntnis unserer grofsen deutschen Dichter; endlich eine schon auf der Universität auftretende politisch-historische Richtung, die nicht nur seine ganze Betrachtungsweise griechischer und römischer Litteratur bedingt, sondern auch auf sein äufseres Leben von entscheidendem Einflufs gewesen ist. Die Reaktion, die ihn aus seiner ganzen amtlichen und gesellschaftlichen Stellung herauswarf, hat ihn schliefslich der Thätigkeit zugeführt, in der er über ein Vierteljahrhundert aufs segenreichste gewirkt hat, der akademischen Laufbahn.

Dankbar erinnerte sich Köchly stets der Fürstenschule in **Grimma**, wo der von Ernesti geordnete Kompromiss zwischen alter und neuer Bildungsrichtung mit bestem Erfolg Leben gewonnen hatte; namentlich war Wunders griechischer Unterricht für Köchly von Bedeutung, doch waren auch Deutsch und Geschichte in guten Händen. In Leipzig ward der siebzehnjährige Student ein begeisterter Schüler **Gottfried Hermanns** (1832—37). Seine Lehrthätigkeit in **Saalfeld** und **Dresden** war eine äufserst fruchtbare; daneben entfaltete er in dem von ihm gegründeten Gymnasialverein und in Schriften zur Reform des Gymnasiums eine reiche Wirksamkeit. Heftig bekämpfte er die einseitige Lateinbildung, besonders das Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz, forderte Gleichstellung des Griechischen und hoffte, dafs dieses einst den Ehrenplatz erhalten werde; daneben Vorträge im Turnverein und vor einem gröfseren Publikum, politische Schriftstellerei, Thätigkeit als Dresdener Stadtverordneter, als Mitglied der zweiten Kammer, als Mitglied der Kommission für das Schulgesetz unter dem Ministerium von der Pfordten. Es erfolgte die Dresdener Maikatastrophe, seine gefahrvolle Flucht nach Brüssel und die Wiederaufnahme der epischen Studien durch die Ausgabe des Manetho und Quintus Smyrnäus, endlich seine Berufung nach Zürich an Orellis Stelle.

Er war von Anfang an durch die Züricher Verhältnisse genötigt, seine **Vorlesungen** auf ein gröfseres Gebiet auszudehnen, als ihm lieb war. Horaz und Plato sagen ihm wenig zu, aber wo lebendige Anschauung und Sacherklärung erfordert wird, wie bei Xenophon und Cäsar, ist er in seinem

Element, und wenn er Schriftsteller wie Aristophanes, Demosthenes, Cicero erklärt, nimmt die Darstellung bei seinem glücklichen Sinn für das politisch-geschichtliche unter oft leidenschaftlicher Parteinahme den Charakter des Selbsterlebten an. So sind ihm auch leidenschaftliche und pathetische Naturen wie Archilochus und Äschylus in hohem Grade sympathisch. Beim Homer pflegte er nicht nur als eifriger Schüler Lachmanns eine Kritik in dessen Sinne, sondern er wufste auch von den so gewonnenen Rhapsodieen — teilweise mit Verwertung der Scholien — eine genaue ästhetische Analyse zu geben. Livius war ihm namentlich für die älteste römische Geschichte wertvoll, um die grofsen Errungenschaften der neueren historischen Kritik daran nachzuweisen.

Eine ebenso wohl überlegte als geistvolle Disposition und Gruppierung zeichnet seine systematischen, besonders die geschichtlichen und litterarhistorischen Vorlesungen aus. Daneben gab er eine nach den strengsten Anforderungen gearbeitete und aufs glücklichste dem deutschen Sprachgeist sich anschmiegende Übersetzung an vielen Stellen als Abschlufs oder Erläuterung des Dargestellten. Mit einem vortrefflichen Organ ausgerüstet, hatte er den mündlichen Vortrag zu seltener Meisterschaft ausgebildet, und doch war dieser nie mühsam vorbereitet, sondern stets das Erzeugnis des Augenblicks, durch Unmittelbarkeit der Empfindung und hohes Pathos die Hörer mit fortreifsend. Über denselben Reichtum und dieselbe bezeichnende Kraft gebot er beim Lateinsprechen. Auch bei seinen Universitätsprogrammen tritt diese bewunderungswürdige Herrschaft über die Form zu Tage: abgesehen von ihrem hohen wissenschaftlichen Wert enthalten diese auch manche pikante Beziehung auf politisches und geistiges Leben der Gegenwart.

Besonders ans Herz gewachsen war ihm sein philologisches Seminar, dem er in Zürich und Heidelberg eine ganz eigenartige Organisation gegeben hatte. Er verlangte in erster Linie eine möglichst umfassende Gesamtlektüre der wichtigsten Autoren und genaue Kenntnis einzelner philologischer Hauptwerke, wie der Wolfschen Prolegomena, des Aristarch von Lehrs u. a. Stets war sein Sinn auf das Ganze gerichtet, und erst in zweiter Linie kam bei ihm die Rücksicht auf Konjekturalkritik, die er doch selbst gern und mit Glück handhabte. Die schulmäfsigen Erklärungsübungen, welche von Unter- und Oberseminar gemeinsam angestellt wurden, behandelten meist Schriftsteller, die kritisch bereits in den Übungen des Oberseminars besprochen waren. Indem ein Oberseminarist den Lehrer, die Unterseminaristen die Schüler vorstellten, war Gelegenheit gegeben, eine Reihe von Punkten aus der Technik des Unterrichts zu erproben und — eben in Verbindung mit den übrigen Übungen des Seminars — die schulmäfsige Behandlung der Schriftsteller auf eine streng wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Denn, wie er selbst aussprach, diese Übungen waren weit entfernt davon, einseitig praktisch zu sein — was man ihnen auch vorgeworfen hat —, vielmehr beruhten sie gerade auf dem Gedanken, dafs stets selbständige wissenschaftliche Arbeit und schulmäfsige Verwertung bei einem Unterrichte, wie er sein soll, unzertrennlich sein müssen; dafs daher auch die Erklärung des leichtesten Schulschriftstellers auf streng methodische Kritik und Exegese sich stützen, diese Erklärung selbst aber, bei resignierender Beschränkung auf das Notwendige, von begrifflicher Wort- und

anschaulicher Sacherklärung des Einzelnen ausgehend, auf das Ganze nach Inhalt und Form sich erstrecken müsse. Gerade diesen Übungen verdanken viele seiner Schüler die Begeisterung für ihren Beruf als Lehrer und Sinn für wissenschaftliche Arbeit.

Hat man vorgestern beim Festessen die Männer gefeiert, denen Baden den Aufschwung seines höheren Schulwesens verdankt, so ist hier der Ort, auch Köchlys zu gedenken, der an der Reorganisation und Hebung der badischen Gelehrtenschulen einen ganz hervorragenden Anteil genommen hat.

In Kürze erwähnte der Vortragende noch Köchlys Verdienste um das philologische Kränzchen und die antiquarische Gesellschaft in Zürich, wie er für die Schule und ihre Lehrer stets ein warmes Herz hatte, wie er auf Versammlungen stets reiche Anregung gab und in populären Vorträgen auch weitere Kreise für das Altertum zu begeistern wufste, wie er besonders das antike Drama der modernen Bühne näher zu bringen suchte, zuletzt noch Äschylus' Perser.

Im September 1876 unternahm er mit dem Erbprinzen von Meiningen eine Reise nach Griechenland. Über Bologna, Florenz, Rom, Neapel ging es nach Brindisi und über Zante nach Olympia und durch die Peloponnes: hier wurde das Schlachtfeld von Mantinea untersucht. Ein von Athen aus unternommener Ritt nach Marathon fiel zwar unglücklich aus, da Köchly mit dem Pferde stürzte, hatte aber keine weiteren Folgen; schon war er unterwegs nach dem Norden Griechenlands und in der Nähe des Schlachtfeldes von Platää, das er genau studieren wollte, als ein heftiger Anfall seines Blasenleidens ihn nach Athen und bald nach Triest zurückzukehren zwang. Die Gattin und einer der Söhne pflegten ihn hier, aber am 3. Dezember erlag er seinen qualvollen Leiden, nachdem er sich noch vorher die Grabschrift gedichtet, welche jetzt auf dem von seinem fürstlichen Freunde ihm gesetzten Leichenstein auf dem Heidelberger Friedhofe steht:

Ἀρμίνιος Κοιχλίς, ὅ τ' ἀεί γ' ἐπόθησεν, Ἀθήνας
ὀψὲ τυχὼν ἰδέειν, μοῖραν ἴδεν θανάτου.

Wohl ist nun sein belebendes Wort für immer verstummt, aber es zeugen für ihn seine Werke und das Denkmal, welches sich der Unvergefsliche in den Herzen seiner Schüler gesetzt hat.

Am Nachmittag wurden, abgesehen von den Sektionssitzungen, die Sammlungen besichtigt, die der Gypsabgüsse, die grofsh. Gemäldegallerie und die in dem prächtigen neuen Gebäude am Friedrichsplatz vereinigten Sammlungen; hier ist besonders die reiche Fülle von Vasen und Terrakotten, von unteritalischen Broncen, von römischen Altertümern aus Baden hervorzuheben, dann das ethnographische Museum und die glänzende Zusammenstellung der türkischen Trophäen aus den Kriegen des Markgrafen Ludwig. Im Lesezimmer der Bibliothek waren 45 verschiedene Nummern der Handschriftensammlung ausgestellt: Bibeln, zwei Servius, Priscian mit irischen Glossen, Albrechts (von Scharfenberg) jüngerer Titurel, deutsche Predigten, sowie einige ältere Drucke z. B. vom Theuerdank —, so dafs unter der kundigen und liebenswürdigen Führung von Alfred Holder Orientalisten, Philologen und Germanisten eine Fülle des Interessanten geboten war. Auch eine Auswahl von Münzen des bekanntlich sehr reichhaltigen Münzkabinets konnte besichtigt werden.

Leider wurde ein auf den Nachmittag von Seiten der Stadt veranstaltetes

Gartenfest durch das andauernd schlechte Wetter vereitelt. Desto glänzender verlief am Abende der ebenfalls von der Stadt Karlsruhe gegebene Kommers im grofsen Saale der Festhalle. Sechs lange weifsgedeckte Tafeln waren parallel in der ganzen Länge des gewaltigen Raumes aufgestellt, und dieser zeigte sich jetzt erst bei der Beleuchtung zahlloser Gasflammen in seinem ganzen Glanze, dazu „rings auf hohem Balkone die Damen in schönem Kranz". In den Händen der Versammelten war ein hübsch ausgestattetes Liederbuch, wo auf ein schwungvolles Eingangsgedicht von Gustav zu Putlitz eine ganze Reihe von Liedern voll „ungeheurer Heiterkeit" folgte, darunter wohl am beifälligsten aufgenommen das von Professor Hermann aus Mannheim gedichtete auf die Philologie, in dem es u. a. hiefs:

Sie bringt uns zwar nicht weit auf Erden;
Man kann nicht Papst noch General,
Kann höchstens Oberschulrat werden
Und dieses öfters nicht einmal.
Und doch, vor allem lieb ich sie,
Die treffliche Philologie, Phili — la — lologie, Philologie.

Bald nach 9 Uhr wurde der Kommers eröffnet unter dem gestrengen und umsichtigen Vorsitz von Professor Goldschmit-Karlsruhe. Er brachte einen Trinkspruch aus auf den Kaiser, der die Knechtung des Vaterlandes, seine Befreiung, seine Einigung und seine Gröfse gesehen, und auf den Grofsherzog, dessen Name stets mit dem des Kaisers genannt wird und in dessen Lande der alte verhängnisvolle Gegensatz zwischen Fürstengewalt und Kaisergewalt längst nicht mehr besteht. Rektor Eckstein liefs auf die Stadt Karlsruhe einen Salamander reiben; Stadtrat Boeckh feierte Curtius, und dieser erwiderte in herzlichen und mit Begeisterung aufgenommenen Worten mit einem Hoch auf Deutschland. Als er geendet, stimmten einige der Jüngeren „Deutschland, Deutschland über alles" an, und brausend ertönte aus allen Kehlen das herrliche Lied, von den Klängen der Musik begleitet, durch die Halle.

Nun gingen die Wogen der „Fidelität" höher und höher; über die zahlreichen noch folgenden Trinksprüche und Ansprachen zu berichten, würde die Kräfte auch des gewiegtesten Konjekturalkritikers übersteigen; nur einer besonders rührenden Scene sei noch gedacht: als beim Semestersalamander das hundertste Semester aufgerufen wurde, erhob sich der greise Müller-Strübing und erzählte, wie er 1832 zu Fufs aus Mecklenburg nach Heidelberg gekommen und ganz aufser sich gewesen sei über die ganz ungewohnte Natur der Menschen und des Landes, besonders der Berge, wo der Wein wächst. Bis nach 4 Uhr morgens währte der Kommers, der unter den geselligen Leistungen der Philologenversammlung wohl den Glanzpunkt bildete.

Die vierte allgemeine Sitzung, Samstag den 30. September, eröffnete Professor Ziegler-Strafsburg mit einem Vortrage über die Entstehung der alexandrinischen Philosophie. „Im Anfang war das Wort": dieser Eingang des Johannesevangeliums ist auch für die alexandrinische Philosophie bedeutungsvoll, und fragt man nach ihrem Ursprunge, so ist damit die weitere Frage gestellt: woher ist die Philosophie des Philo herzuleiten? ist sie wesentlich griechisch oder wesentlich jüdisch? Nach den Forschungen von Lucius wird man das Jüdische für den Haupt-

faktor dieser Philosophie und das Judentum recht eigentlich für den mütterlichen Schofs halten müssen, aus dem heraus die alexandrinische Philosophie geboren worden ist[1]). Hegel, welcher der unhistorischen Auffassung, die der rationalismus vulgaris darüber hatte, mit einem Schlage ein Ende machte, offenbarte, indem er jene Philosophie als ein Erzeugnis der Zeit Alexanders darstellte, damit ebenso sein Genie als seine Einseitigkeit. Auch auf geistigem Gebiet giebt es keine generatio aequivoca, und in diesem Sinn hat Eduard Zeller, Hegelsche Tiefe mit philologischer Akribie verbindend, jedes Wort der Überlieferung sorgfältig geprüft und in der alexandrinischen Philosophie ein Erzeugnis des griechischen Geistes erkennen wollen.

Nun haben wir es freilich bei Philo nicht mehr zu thun mit dem alten jüdischen Geist, sondern mit einem von hellenischem Inhalt erfüllten Judentum, daher wir auch mit Recht von einer alexandrinischen Philosophie sprechen: in Alexandria, wo die Idee des Weltreiches sich unwiderstehlich der Gemüter bemächtigte, mufsten selbst die Juden sich dieser kosmopolitischen Anschauung anschliefsen; Sprache, Sitten, Gesetze, Könige mit den Griechen teilend, konnten sie unmöglich mehr dem Griechentum gegenüber spröde sein. Die Juden wurden so ein integrierender Bestandteil des Weltreichs, und ein denkender Kopf erfafste diesen welthistorischen Vorgang, verschmolz die religiöse Anschauung des Judentums mit dem griechischen Geist: der scheinbare Eklektiker schuf doch etwas ganz Neues; er hat den ersten gelungenen Versuch gemacht, die religiösen Gegensätze von Orient und Occident zu vereinigen. Dabei bleibt er aber nicht; er wäre damit nur ein Eklektiker, der aus Heraklit, Plato, den Stoikern seine Gedanken entlehnte, Epikureer aber und Skeptiker als gottlos verabscheute. So ist er gezwungen, zur Allegorie zu greifen, und behandelt diese mit grofser Willkür. Der Begriff eines transscendenten Gottes knüpft zwar bei ihm an Plato an, ist aber nur aus dem alttestamentlichen Gottesbegriff erklärlich; daraus folgt dann jenes Zwischenreich von Kräften, das Platos Ideenreich nachgebildet ist, aber auch unter dem Einflufs der alttestamentlichen Engellehre steht. Die Logoslehre, Philos spezielle Leistung, auf die stoische Logoslehre zurückzuführen, wird nie gelingen. Voraussetzung ist vielmehr der jüdische Theismus, der die Lehre vom Geist Gottes, vom Wort Gottes, besonders von der Weisheit Gottes entwickelt hat, als eines vermittelnden Organes, das von Gott deutlich unterschieden wird. Dem Prinzip alles Lebens steht die nichtsseiende, form- und gestaltlose Materie gegenüber, ein Dualismus, der schon bei Plato vorherrscht. Aber während das Griechentum diesen Dualismus, die Quelle einer negativ asketischen Ethik, kräftig überwindet, bleibt er bei Philo, der auch in diesem Punkte immer jüdisch geblieben ist. So lehrt er, dafs die Seele göttlich, der Körper mit Sünde behaftet ist, ihre Vereinigung eine Art von Sündenfall; und bei dem energischen Begriff, den er als Jude von der Sünde hat, ist ihm die Loslösung der Seele vom Körper besonders wichtig: er ist, wie der Verfasser des Kohelet, ent-

[1]) Lucius, Die Therapeuten und ihre Stellung in der Geschichte der Askese. Eine kritische Untersuchung der Schrift: de vita contemplativa. Strafsburg 1879. Derselbe: Der Essenismus in seinem Verhältnis zum Judenthum. Strafsburg 1881.

schiedener Pessimist. So in seiner Ethik den Stoikern sich nähernd, giebt er doch seiner Spekulation eine entschieden religiöse Färbung: Anschauen Gottes ist die höchste Weisheit und die Erkenntnis Gottes ist nie vermittelt, sondern bedarf einer besonderen Begnadung, der Ekstase: hier sieht man, wie er an das alttestamentliche Prophetentum anknüpft. Ist er nun in den Grundsätzen jüdisch geblieben, so geht er weiter oft etwas eklektisch zu Wege, bleibt aber doch dem jüdischen Geist am nächsten. Dem Kosmopolitismus huldigt er, und sein wenig gerechtes Urteil über die Frauen hängt mit der alttestamentlichen Auffassung zusammen.

Allein um den jüdischen Ursprung von Philos Philosophie endgiltig zu entscheiden, gilt es zwei Säulen zu stürzen. Erstens nämlich berichtet Philo in seiner Schrift *περὶ βίου θεωρητικοῦ* von einer Sekte der Therapeuten, die, wenn sie griechischen Ursprungs, einzig auf die Neupythagoreer zurückgeleitet werden könnte; Philo wäre als Verfasser jener Schrift aber so beeinflufst von jener Sekte, dafs er als ein Kind des Griechentums zu betrachten wäre. Nun hat aber Lucius in glänzender Weise nachgewiesen: es hat überhaupt keine solche Sekte gegeben, die Schrift ist gar nicht von Philo, sondern die ganz unhistorische Fälschung eines Christen aus dem Ende des dritten Jahrhunderts; auch Zeller hat diese Entdeckung sich völlig angeeignet.

Zweitens galten die Essener, mit deren Lehre sich die Philos unverkennbar oft berührt, bisher als Feinde des Judentums, die namentlich unter griechischem Einflufs standen. In der Einsamkeit des toten Meeres lebt die etwa 4000 Mitglieder zählende Gemeinde in strenger Askese: die Ehe wird im allgemeinen verworfen; wo sie eingegangen wird, dient sie nur der Fortpflanzung der eigenen Sekte, und die Frauen sind den nämlichen strengen Gesetzen unterworfen; sie verwerfen ferner den Privatbesitz: aus gemeinsamer Kasse werden die von Priestern bereiteten gemeinsamen Mahlzeiten bestritten; sie verwerfen die Sklaverei, die blutigen Tieropfer und den Eid und lassen doch ihre Novizen ein fürchterliches Gelöbnis ablegen; Logik und Physik verwerfen sie ebenfalls und betreiben besonders die Ethik. Die Seele, deren Präexistenz und Fortdauer sie annehmen, wohnt im Körper wie in einem Grabe; es giebt eine Inspiration, die den Menschen durch Ekstase zuteil wird, und damit verbinden sie eine Art von Geheimlehre. Zellers Gründe, den jüdischen Ursprung der Sekte zu bestreiten — Verschmähung der Tieropfer, der Sklaverei, der Ehe, Spuren einer Verehrung der Sonne, allegorische Auslegung der Schrift —, hat Lucius zu widerlegen gesucht, wenn auch nicht immer mit Glück und nicht ohne Gewaltsamkeit. Aber darin hat er Recht, dafs wohl zur Zeit des Antiochus Epiphanes ein Teil der Juden mit dem Tempeldienst gebrochen und, sonst am jüdischen Gesetz festhaltend, diese Sekte gebildet hat. Sie ist ihrem Gesamtcharakter nach jüdisch; parsische und sogar buddhistische Einwirkungen lassen sich daneben verfolgen, während der griechische Einflufs von diesen „Frommen im Lande“ bekämpft wird. Die einzige griechische Philosophie, von der die Essener abhängen könnten, wäre der Neupythagoreismus; dieser kommt aber mindestens hundert Jahre später vor als die Essener; Nigidius Figulus ist der erste bestimmte Name, den wir erfahren.

Sind also die Essener eine echt jüdische Partei, so kann auch Philo dem Judentum erhalten bleiben und ist somit ein weiterer Belag für den

Satz Mommsens, dafs die Juden ein wirksames Element des Kosmopolitismus und der nationalen Dekomposition sind.

Da der angekündigte Vortrag von Direktor Schiller-Giefsen „die Politik der römischen Kaiser gegenüber dem Christentum bis auf Diocletian“ wegen Verhinderung des Redners ausfallen mufste, so bestieg zum nächsten und letzten Vortrag Oberlehrer Soltau-Zabern die Tribüne und redete „über den Ursprung von Census und Censur in Rom.“

Der Vortragende sprach zunächst über Ziel und Methode seiner Untersuchung und schilderte dann kurz die Bedeutung der Censur in historischer Zeit. Es lag auch seiner Ansicht nach sehr nahe, anzunehmen, dafs eine derartige imposante Institution, wie sie die Censur später in Rom war, auf die reformatorischen Ideen eines einzigen bedeutenden Gesetzgebers zurückzuführen sei. Für eine solche Annahme spreche sich ja die Tradition aus, die Servius als Stifter des Census hochhalte. Daneben aber stehe es fest, dafs die Grundlage der späteren bürgerlichen Ordnung auf Servius zurückzuführen sei.

Nichtsdestoweniger erklärte sich der Vortragende entschieden gegen diese Ansicht. In seinem Buche (Über Entstehung und Zusammensetzung der altrömischen Volksversammlungen Abschn. II und III) hatte derselbe nämlich folgende Thesen erwiesen:

König Servius hat noch nicht Comitia centuriata gestiftet, sondern er ist der Reorganisator des Heeres, der Urheber der Formierung eines Zwei-Legionen-Corps (denn das sind die 85 Centurien = 85000 iuniores). Erst zu Beginn der Republik sind die Centurien politisch verwandt worden.

Aufserdem ist ebenso wie die politische, so auch die finanzielle Verwendung der Centurienordnung späteren Ursprungs (Über Entstehung und Zusammensetzung der altrömischen Volksversammlungen S. 401 f.). Eine direkte Besteuerung ist der servianischen Zeit fremd, tributum kommt nicht von tribus, ist erst nach dem Decemvirat als tributum gezahlt worden. Ja es besteht ein Gegensatz zwischen Klassen- und Censusordnung. Die Klassenordnung eines jeden Bürgers beruhte auf dem quiritischen Eigentum an res mancipi, der census auf dem Umfange des gesamten Besitzes.

Aus diesen Fundamentalsätzen folgt, dafs der Census selbst, d. h. eine periodisch wiederkehrende Abschätzung des Vermögens der einzelnen Bürger, die Bildung von Centuriatcomitien, die Lustration nicht von Servius herrühren könne. „Der Census selbst“ ist „nicht früher als die Censur“, ist also nachdecemviral.

Die heute zu beantwortende Frage lautet jetzt also spezieller: was führte in der Zeit des Decemvirats zu einer periodisch wiederkehrenden Schatzung, zu einer 4jährigen Budgetperiode, einer Kombination von Finanz- und Bauwesen?

Eine Antwort ist nur dann möglich, wenn vorher festgestellt ist, worin die ursprüngliche Kompetenz der Censur bestanden hat.

Mommsen hat in seinem römischen Staatsrecht (II, I, 328) allein schon durch eine Zusammenstellung der censorischen Befugnisse und Ehrenrechte mit Evidenz gezeigt, dafs „der Censor seiner rechtlichen Kompetenz nach den Unter-, seinen Ehrenrechten nach aber vielmehr den Oberbeamten bei-

gezählt werden müsse. Ein solches Verhältnis kann nicht von Haus aus bestanden haben. Die Censur war anfangs ein Unteramt, da u. a.

1) mehrere dem Oberamt inhärierende Rechte (so das Recht den Senat zu berufen, Kollegen zu kooptieren, Liktoren zu führen) den Censoren stets gefehlt haben,
2) die Censoren im Range dem magister equitum und praetor nachstehen,
3) mehrere Ehrenrechte nachweislich den Censoren erst später eingeräumt worden sind.

Ferner läfst sich zeigen, dafs die drei wichtigeren censorischen Befugnisse erst eine geraume Zeit nach dem Decemvirat den Censoren übertragen worden sind:

1) die senatus lectio, welche bekanntlich erst seit der lex Ovinia (vgl. Festus s. v. conscripti) den Censoren zustand,
2) die equitum recognitio, welche so lange als die centuriae equitum ein militärisches Corps bildeten (bis nach 406 v. Chr.), nicht alle 4 Jahre einmal stattgefunden haben kann, und
3) die censura morum.

Aber auch so noch enthielt die Censur manches Widerspruchsvolle und Rätselhafte in sich. Wie stand es, so kann man fragen, diesem Amt zu, den exercitus zur censorischen Umfrage auf den campus Martius zu berufen? Wie konnten Beamte ohne militärisches und jurisdictionelles imperium eine lex centuriata de imperio beantragen?

Zur Beantwortung dieser Bedenken ist vor allem auf Liv. 4,22 zu verweisen (ibique primum census populi est actus): die Lustration auf dem Marsfelde war einer guten annalistischen Tradition zufolge erst 434 v. Chr. eingeführt. Gerade mit dieser Kompetenzerweiterung soll ja die Beschränkung der Amtszeit der Censoren (von 4 auf 1½ Jahre) durchgeführt sein.

Ist so das Vorurteil, als ob ein Census populi notwendig eine militärische Musterung auf dem Marsfelde zur Voraussetzung habe, beseitigt, so läfst sich auch zeigen, dafs die Versuche, diese Veränderung vom J. 434 v. Chr. wegzuinterpretieren, durchaus verfehlt sind. Die Censur mufs als Finanz- und Baubehörde notwendig nicht intervalliert haben, d. h. also quinquennal gewesen sein.

Wann ist nun die Censur, jenes Amt mit 4jähriger Amtsdauer[1]) und ursprünglich rein finanziellen Befugnissen geschaffen worden? Die annalistische Tradition verlegt die Entstehung der Censur ins Jahr 443 v. Chr., doch fehlt es an all und jedem Anhaltspunkte dafür, dafs gerade damals eine Reorganisation der Finanzverwaltung stattgefunden habe. Überdies aber sind die Namen der beiden ersten Censoren nach Mommsen R. St. II, 1,308 zweifellos gefälscht.

Dagegen läfst es sich wahrscheinlich machen, dafs die römische Finanzverwaltung zur Zeit des Decemvirats nach den Mustern der attischen Finanzverwaltung reorganisiert worden ist. In den XII Tafeln ist nicht fremdes oder speziell attisches Recht enthalten gewesen, wohl aber ist die römische Staatsverwaltung in jener Zeit unter dem Einflufs der in Athen gemachten Erfahrungen vielfältig umgeändert worden.

---

[1]) Das heifst quinto quoque anno Cic. Pis. 5, 10 Censorin. 18, 13.

Eine Ähnlichkeit zwischen römischer und attischer Finanzverwaltung zeigt sich vor allem in 3 Punkten:

1) in den allgemeinen Verwaltungsgrundsätzen,
2) bei der Steuerhebung,
3) bei der Bemessung der Steuerfähigkeit.

Zur Begründung dieser 3 Behauptungen ist u. a. hervorzuheben, dafs seit dem Decemvirat im Rom wie in Athen alle Fäden der Finanzverwaltung in der Ratsversammlung zusammenlaufen, dafs in Rom wie in Athen die Kassenverwaltung von der Aufstellung des Budgets, der Verpachtung der Staatseinkünfte u. s. w. streng getrennt ist. Man denke ferner an die indirekte Erhebung der Steuern, wie sie in Rom wie in Athen üblich war. Vor allem war beiden die 4jährige Budgetperiode gemeinsam, die offenbar in Rom aus Griechenland (Olympiaden), oder besser geradezu aus Athen entlehnt worden war. (Die 4jährige Budgetperiode bestand in Athen spätestens seit 454 v. Chr. Gilbert 395.)

Nachdem der Vortragende kurz noch des neuerdings in seiner Existenz bedrohten *ταμίας τῆς κοινῆς προσόδου*, des Vorbildes des Censors, gedacht hatte, resumierte er ungefähr folgendermafsen:

Die im Jahre 454 v. Chr. nach Athen geschickten Gesandten (Liv. 3,31: iussi inclutas leges Solonis describere) haben weniger die privatrechtlichen Gesetze Athens als vielmehr die attische Finanzverwaltung studiert und namentlich in letzterer ein Vorbild gefunden, welches sie bei der in Rom damals durchaus wünschenswerten Reorganisation, oder besser Neuorganisation der Finanzverwaltung trefflich verwerten konnten.

Nachdem der Vortragende noch die merkwürdige 18monatliche Amtsfrist der Censur aus ihrer Doppelstellung als Finanz- und Lustralbehörde erklärt hatte (für jene 1 Jahr, für die Befugnisse der letzteren höchstens ½ Jahr), schlofs er ungefähr mit folgenden Worten:

Weitverbreitet ist das Bestreben, jeden ausländischen und speziell griechischen Einflufs auf die Entwickelung des römischen Staats- und Rechtslebens abzuleugnen. Römische Staatsverwaltung wie römisches Privatrecht stehen so eigenartig und grofs da, „dafs die Meinung, die Römer hätten von anderen in dieser Richtung etwas gelernt, manchen wie ein crimen laesae maiestatis erscheint" (Hofmann S. 41). Sehr treffend bemerkt hiergegen Hofmann S. 41: „Ähnlichen Erscheinungen begegnen wir auch auf anderen Gebieten der Wissenschaft. Dafs die Griechen gar manches von den Ägyptern gelernt und angenommen haben, erschien vielen Bewunderern hellenischer Genialität unglaublich. Heutzutage wird kaum noch jemand allen Zusammenhang zwischen der ägyptischen und der griechischen Kultur leugnen wollen. Gelernt zu haben, gereicht aber auch Völkern nicht zur Unehre, insbesondere wenn sie die Lehrer weit hinter sich zurücklassen."

So können also auch diejenigen, welche eine besonders hohe Meinung von der Originalität und Selbständigkeit des römischen Volkes auf dem Gebiet der Staatsverwaltung haben, dem hier gegebenen Resultat über die Censur beistimmen. Hat sich doch nirgends trotz und neben dem Fremdartigen, was in der Censur sein mag, der altrömische Geist strenger Zucht und männlichen Ernstes grofsartiger ausgeprägt, als in diesem Amt.

Hierauf berichteten die Vorstände der einzelnen Sektionen über die Sitzungen derselben. Das Schlufswort sprach dann der zweite Präsident

Geh.-Hofr. Wachsmuth-Heidelberg. Er will sich jetzt bei „des Redens Überflufs und des Hörens Überdrufs" kurz fassen. In einen Punkte waren die Verhandlungen dieser Versammlung recht geeignet, den Wandel der Dinge zu zeigen. Wie weit liegen die Zeiten hinter uns, wo man es für nötig oder wünschenswert erachtete, dem Studium der Sachen, wie man sagte, die Gleichberechtigung mit Sprache und Litteratur ausdrücklich zu stipulieren. Diesmal nahmen die Arbeiten der monumentalen Philologie den breiten Vordergrund ein, und das ist ja nur der natürliche Ausdruck eines Zuges, der die Philologie unserer Tage beherrscht. Immer gewaltiger ist ja die Fülle der nun zu Tage geförderten Monumente: es fliefst hier eine stetige, mächtige, oft überflutende Quelle der Erkenntnis, während das litterarische Material relativ wenig vermehrt worden ist. Ebenso begreiflicher Weise wendet sich das Interesse der Ausbeutung der neu gehobenen Schätze zu, und es ist eine hohe Freude zu sehen, wie hier überall neues wissenschaftliches Leben aus den Ruinen spriefst; durch die reich vermehrte Fülle des Materials und die systematische Verwertung desselben ist der Charakter ganzer Disziplinen wesentlich verändert, und alle Teile unserer Wissenschaft fühlen sich neu belebt: unter Trümmern wandelt aber die Philologie immer, und ihre Aufgabe, immer neu gestellt, bleibt doch immer dieselbe: aber in dieser Gesamtwissenschaft bildet nach wie vor die klassische Litteratur den mütterlichen Boden, aus dessen Berührung jeder, der dem Ganzen zustrebt, seine besten Kräfte ziehen mufs. Und so bleibt auch das enge Band, das die philologische Wissenschaft mit der humanistischen Schule verknüpft, ein festes, wenn anders die humanistische Schule unbeschadet mannigfacher Wandlungen ihrer eigentlichen Natur treu bleibt. — Dem Grofsherzoge, dem Staatsministerium, den städtischen Behörden von Karlsruhe und Baden und allen denen, welche in diesen Tagen den Gästen den Aufenthalt angenehm gemacht haben, wurde für ihre reiche Unterstützung herzlicher Dank ausgesprochen. Der Präsident endigte mit dem Wunsche, die Versammelten möchten eine gute Erinnerung an Karlsruhe mitnehmen: „und hiermit erkläre ich denn die 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für geschlossen; es lebe die siebenunddreifsigste!"

Bericht über einzelne Sektionen.

Die pädagogische Sektion, welche 170 Mitglieder zählte, konstituierte sich Mittwoch den 27. September unter dem Vorsitz des Oberschulrats von Sallwürk. Dieser begrüfste die Versammelten mit dem Wunsche, dafs die Versammlungen dem Wohle der Schule dienen möchten; nicht blofs das Standes-, auch ein wichtiges Bildungsinteresse erheische es, hier Fragen durchzusprechen, welche nicht nur augenblicklich die engere Schulwelt, sondern die weitesten Kreise bewegen. Unter Anklagen habe gerade jetzt der schulmännische Beruf am meisten zu leiden, und wenn auch Vorwürfe wie der, dafs die höhere Schule jetzt direkt fürs Irrenhaus arbeite, statistisch widerlegt seien, so lassen sich eben gewisse Leute überhaupt nicht widerlegen und werfen der Schule Dinge vor, die kaum je einmal bestanden, geschweige denn bestehen. Zudem bringt die wissenschaftliche Forschung täglich neuen Stoff, den die Schule methodisch zu verarbeiten hat. Endlich sehen sich die Fachgenossen doch genötigt, mancher Erschei-

nung des Tages gegenüber Stellung zu nehmen; der badische Landtag hat vor kurzem die Regelung des Gelehrtenschulwesens durch ein Gesetz verlangt; der liberale Schulverein für Rheinland und Westfalen veröffentlicht die Ergebnisse von Enqueten durch Fachmänner; in Elsafs-Lothringen ist eine neue Ordnung der Unterrichtsverwaltung eingeführt worden, in Preufsen sind neue Lehrpläne geschaffen, in Sachsen beabsichtigt man Ähnliches. So ist denn Grund genug vorhanden, recht lebhaft in unserer Sektion Ansichten und Erfahrungen auszutauschen, dafs unser gemeinsames Arbeitsfeld, die höhere Schule, recht grofsen Nutzen daraus ziehe.

Die Versammlung wählte Oberschulrat von Sallwürk zum Vorsitzenden, zu Schriftführern die Professoren Silbereisen-Lahr und Hammes-Karlsruhe.

Donnerstag den 28. September wurde die Sitzung morgens um 8 Uhr mit dem Vortrage von Direktor Schmalz-Tauberbischofsheim eröffnet: dieser sprach „über die Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache in unseren Gymnasien“. Es sei, führte er aus, Pflicht der Philologenversammlungen, Themata, welche einmal angeregt wurden, wie das heutige 1855 in Hamburg und 1877 in Wiesbaden, von Zeit zu Zeit wieder aufzunehmen, die seitdem darüber erschienene Litteratur zu prüfen, die praktischen Erfahrungen der Fachgenossen zu vernehmen und schliefslich das Wahre und Richtige, wenn es auch nicht den Reiz der Neuheit an sich trage, so lange offen und öffentlich auszusprechen, bis es in der Schulpraxis die nötige Beachtung gefunden.

Angeknüpft ward an eine Bemerkung Köchlys, der seinen Schülern an der Erklärung des Wortes *φιλόλογος* darzustellen pflegte, wie es gleichermafsen die Aufgabe des Philologen und Lehrers sei, nicht nur der sprachlichen Erscheinung auf den Grund zu gehen und so der ratio gerecht zu werden, sondern auch das gewonnene Verständnis gut zum Ausdruck zu bringen und so der oratio mächtig zu werden. Lateinische Sprachübungen nun, systematisch in Anlehnung an die Lektüre betrieben, üben erstens die Denkkraft des Schülers, zweitens verleihen sie ihm eine Gewandtheit und Originalität des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, wie sie sich sonst nicht erreichen läfst. Aber betont werden mufs, dafs diese Übungen nur Mittel zum Zweck sein sollen; nach wie vor soll die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, und an sie, und nur an sie sollen sich die Sprechübungen anschliefsen.

Der Vortragende ist nun mit Eckstein, Perthes, Lattmann, G. Richter[1]) u. a. der Ansicht, dafs die Sprechübungen gleich in Sexta zu beginnen haben; freilich bedarf es dazu eines Lesebuches: ohne auf die Übungsbuchfrage einzugehen, „welche die verschiedensten Versuche gezeitigt hat, als deren äufserste Rechte wir die Bücher mit ausschliefslich einzelnen Sätzen, als äufserste Linke aber das Unternehmen, Apuleius als Lektüre für Sexta zuzuschneiden,[2]) bezeichnen müssen“, zeigt der Redner an einem Beispiel des Perthesschen Lesebuches, dem er nach Richters und Naumanns[3])

[1]) Jenaer Gymn.-Programm 1881.
[2]) Bolle im Programm von Celle 1877.
[3]) Vgl. diese Zeitschrift 1881 S. 193—214.

Erfahrungen grofse Vorzüge zuerkennt, wie man in Sexta ein einfaches Lesestück zu Sprechübungen verwerten könne. Was Quinta und Quarta betrifft, so weicht er darin von Lattmann[1]) ab: 1. dafs die Sprechübungen sich nicht auf alles in der Stunde Vorkommende erstrecken sollen, sondern nur vom Lesestoff ausgehen sollen; 2. dafs er freieres Sprechen der Quartaner im Anschlufs an die in Quinta behandelte Sagengeschichte verwirft; 3. dafs er vom Lesebuch ein wenn nicht ganz klassisches, doch mindestens einheitliches Latein verlangt, wofür der von Ortmann gereinigte Nepos genügt. Durch unausgesetzte Variation hat dann der Lehrer in Tertia den Sprachschatz Cäsars zum Eigentum des Schülers zu machen und dabei gleichzeitig in mannigfaltigster Weise das grammatische Pensum dieser Klasse zur Anschauung und Einübung zu bringen. Doch ist auch hier Frage und Antwort die äufsere Form der Sprechübung; erst in Sekunda und Prima soll der zusammenhängende Vortrag gepflegt werden; lateinische Interpretation ist hier aber ganz zu verwerfen, vielmehr kommt das Lateinsprechen allein bei der Repetition und bei der Kontrolle der Privatlektüre zur Geltung: auf regelmäfsige Repetition durch Übersetzung und Retrovertieren ist nicht viel Wert zu legen. Nach und nach werden die Sprechübungen zum Zweck der Repetition aufhören, und andere treten an ihre Stelle, die über zu Hause gelesene Partieen Rechenschaft abzulegen bestimmt sind; ganze Stellen aus Livius und Cicero kann man dem Schüler zu diesem Zweck aufgeben, ohne sie besonders noch übersetzen zu lassen; damit wird viel Zeit gewonnen.

Selbstverständlich mufs der Lehrer mit gutem Beispiel vorangehn und von Zeit zu Zeit eine Einleitung zu einem Schriftsteller u. a. zusammenhängend vortragen; diese Vorträge können dann Anhaltspunkte zu erweiterten Darstellungen der Schüler (nach Horaz, Ciceros Reden und Briefen, einzelnen Büchern von Livius und Tacitus) werden, die auch schriftlich zu fixieren sind.

Grofs ist zunächst der allgemein pädagogische Nutzen, den man sich von diesen Übungen versprechen darf: 1. wird ein sonst nur nebenher beschäftigter Sinn, das Gehör, in erhöhtem Mafse zur Vermittelung der geistigen Arbeit herangezogen; 2. wird die Aufmerksamkeit voll und ganz beim Lateinsprechen gefordert: deutsche Sätze versteht der Schüler oft noch, wenn er nur halb hinhört; 3. geben diese Übungen dem Unterricht einen besonderen Reiz und machen dem Schüler Lust zur Arbeit, die noch durch das Gefühl des allmählichen Fortschritts gesteigert wird. Daneben vergesse man nicht, dafs auch dem Lehrer, zumal in untern Klassen, diese Art des Unterrichts eine anregende Abwechselung verschafft, während das deutsche Übungsbuch nach Ecksteins Ausdruck lediglich ein Schofskind der Bequemlichkeit ist.

Aber auch für die Erfolge des lateinischen Unterrichts darf man von den Sprechübungen eine Steigerung erwarten: 1. wird eine korrekte Aussprache nur durch den dauernden mündlichen Gebrauch des Lateinischen erreicht; 2. wird die richtige Stellung der Wörter, der Satzteile, ganzer Sätze durch stetes Hören und eigenes Sprechen dem Schüler viel leichter zu eigen gemacht als durch theoretische Belehrung, die lieber hinterher folgt; 3. dasselbe gilt von der grammatischen Sicherheit:

[1]) Clausthaler Programm 1882.

hört der Schüler nie anders als parce mihi, noli timere u. a., so werden ihm diese Konstruktionen unbewufst zur andern Natur; 4. wird die Übersetzungsfähigkeit, Genufs und Leistungsfähigkeit der Lektüre gesteigert; 5. was das Wichtigste ist, gewinnt der lateinische Stil ungemein, und die Erfahrung beim Abiturientenexamen zeigt, dafs die Schüler, welche durch Sprechübungen herangebildet wurden, nicht nur mit gröfserer Gewandtheit ihre Aufgabe lösten, sondern eine viel gröfsere Selbständigkeit der Auffassung, ja sogar eine höhere Originalität der Diktion an den Tag legten. Jedenfalls wird man bei der besprochenen Organisation der Sprechübungen von den Abiturienten verlangen dürfen: 1. „dafs die ersten der Schüler über eine vorher noch nicht gelesene Partie aus Livius und Tacitus, nachdem man ihnen etwa eine halbe Stunde Zeit gegeben, während mit den andern weiter übersetzt wird, zusammenhängend in klassischem Latein referieren; 2. dafs die mittleren Schüler über das, was während des Examens gelesen worden, in gleicher Weise oratione perpetua berichten; 3. dafs die geringsten Schüler über das Gelesene quaerendo et respondendo in korrektem Latein sich ausweisen können.

Bei der nun eröffneten Diskussion sahen sich leider die Redner durch die Kürze der Zeit gezwungen, sich sehr kurz zu fassen. Rektor Eckstein meint, man möge die Debatte lateinisch führen, und nachdem eine Forderung von Schulrat Krüger-Dessau, es möchten Thesen aufgestellt werden, auf den Antrag von Direktor Uhlig-Heidelberg verworfen, sprach Rektor Eckstein seine volle Zustimmung zu dem Schmalzschen Vortrage aus und betonte namentlich, dafs man schon auf den unteren Stufen mit dem Sprechen beginnen müsse.

Oberstudienrat Planck-Stuttgart bittet alle, die lateinisch sprechen und freie Arbeiten fertigen lassen, ihm Erfahrungen mitzuteilen. In Württemberg existiert beides nicht; um so wertvoller ist es für uns, darüber zu hören.

Rektor Eckstein: Im Lateinischen besteht noch immer ein Gegensatz zwischen Nord und Süd; trotz aller Gründlichkeit in grammatischer Bildung vernachlässigt man in Schwaben Lateinsprechen und freie Komposition. Aber man sollte davon nicht gering denken, zumal seit die Regierung angefangen, die Gymnasien zu verrealschulen.

Oberstudienrat Planck: Ich habe niemand angreifen wollen: ich bat nur um Mitteilung der gemachten Erfahrungen und werde für jede Auskunft dankbar sein.

Oberschulrat v. Sallwürk: Im Seminar zu Tübingen habe ich lateinisch sprechen hören; ganz unbekannt können also diese Übungen in Württemberg nicht sein.

Oberlehrer Kaufmann-Strafsburg: Mit dem Lateinsprechen werden unstreitig schöne Erfolge erzielt; aber ich habe den Eindruck, als überschätze man diese Übungen. Ich bin auf einer Schule gewesen, wo ein Meister des lateinischen Stils, Eckstein, wirkte: uns hat aber nicht das Lateinsprechen angezogen und gefördert, sondern der humane Sinn und das Hineinleben ins klassische Altertum. Sollen wir wirklich so viel Kraft und Zeit auf Lateinsprechen verwenden? Werden wir nicht den Unterricht veräufserlichen? Das Formale überwiegt dann schliefslich doch den Inhalt. Inhalt und Geist des Altertums als Hauptgegenstand unseres Unterrichts sollten wir aber mit aller Energie betonen.

Direktor Wendt-Karlsruhe: Leider gestattet die Zeit nicht mehr, auf Einzelheiten einzugehen. Für eine freiere Reproduktion des Gelesenen ist das Lateinsprechen eine treffliche Übung: eben dafs wir hier die Form üben, die bei der Antike vom Inhalt unzertrennlich ist, die wir aber nicht wie den Inhalt des Altertums aus Übersetzungen kennen lernen können, verleiht den Sprachübungen ihren hohen Wert.

Direktor Uhlig-Heidelberg bezweifelt zwar, dafs die idealen Ziele des Vortragenden erreichbar sind, dafs die Lektüre durch Lateinsprechen erleichtert und ein color Latinus geschaffen werde. Aber eine gewisse Korrektheit, die wir auch in oberen Klassen so oft vermissen, läfst sich erreichen.

Oberlehrer Zöller-Colmar: Ich schliefse mich ganz dem an, was Direktor Wendt gesagt hat. Durch die Sprechübungen wird das Sprachgefühl ausgebildet; aber schriftliche Übungen wie den lateinische Aufsatz kann man daneben nicht entbehren; nur mufs dieser nicht nach den Scholae Latinae von Seyffert auf eine Phrasensammlung hinauslaufen, sondern zu einer „Verinnerlichung“ des Gelesenen werden.

Direktor Genthe-Hamburg: Man hat, glaube ich, die Absicht des Redners verkannt. Wenn das Übungsbuch fortgeschafft werden soll — und die meisten Stimmen sind dafür —, so kann das nur durch diese Sprechübungen geschehen: ich habe fast alles vom Vortragenden Empfohlene im eigenen Unterricht erprobt; nur habe ich bei der Privatlektüre in der ersten Stunde erst die nicht verstandenen Stellen erklärt und die Kontrolle erst in der zweiten Stunde geübt. Mit Mafs betrieben erscheinen diese Übungen den Schülern stets als eine Bereicherung, nicht als eine Verengung des Unterrichts.

Oberlehrer Kaufmann: Ich wollte das Nützliche der Übungen in keiner Weise bestreiten: ich betreibe sie ja selbst. Aber mir schien, als solle dafür viel Zeit gefordert werden, und das hielte ich für einen Schaden.

Direktor Wendt: Prinzipiell ist wie im Deutschen, so auch im Lateinischen daran festzuhalten, dafs schriftliche Übungen nicht vor erreichter Sicherheit im Mündlichen angestellt werden: des Ohres sollte sich der Unterricht in ausgedehntem Mafse bedienen. Aber ich empfehle doch mit diesen Übungen nicht zu weit zu gehen.

Professor Vogel-Leipzig: In Sachsen wird viel lateinisch gesprochen, wenn auch die Lateininterpretation abgeschafft ist. Das Lateinsprechen erzeugt im Schüler das wohlthuende Gefühl des Könnens, vorausgesetzt, dafs der Lehrer selbst des Lateinsprechens mächtig ist. Mir geht aber Schmalz zu weit: Übungsbücher sind nicht ganz zu entbehren. Aber die Universitäten sollten auch auf Lateinsprechen hinarbeiten.

Direktor Kromayer-Weifsenburg: Auf die Person des Lehrers wird hier eben alles ankommen: aber wie viele besitzen gar keine Übung; in den untern Klassen geht es noch mit dem Lateinsprechen, in Sekunda und Prima nicht mehr. Hier können nur die Universitäten helfen: sie müssen uns tüchtige Lehrer ausbilden.

Es wird Schlufs der Debatte gewünscht: Direktor Dammert-Freiburg, der noch das Wort erhalten hatte, will nur als früherer Direktor des Vortragenden konstatieren, dafs der von demselben in Mannheim betriebene lateinische Unterricht den besten Erfolg gehabt habe. Schüler aus württem-

bergischen Anstalten lerne er an seiner Schule öfter kennen; sie seien aber gewöhnt, nur mit Wörterbuch und Grammatik ihre Stile zu machen (Ausschufs! wird im Hintergrunde gerufen) und genügten unseren Anforderungen nicht.

Oberstudienrat Planck: Ich kenne die betreffenden Schüler nicht; sie waren vielleicht sehr schwache Köpfe. Der Herr Vorredner würde bei genauerer Kenntnis der württembergischen Schüler anders urteilen.

Direktor Dammert: Es ist nicht meine Ansicht, die bekannte Leistungsfähigkeit der württembergischen Schulen herabzusetzen. Man hat mich nicht aussprechen lassen; sonst hätte ich genau mit der Bemerkung des Herrn Oberstudienrats Planck geschlossen; denn ich weifs sehr genau, dafs man nicht vom Teil auf das Ganze, geschweige von einzelnen Beispielen auf das Gesamtresultat schliefsen kann.

Wegen vorgerückter Zeit wurde der Vortrag von Direktor Schiller-Giefsen: „der griechische Unterricht in der preufsischen Gymnasialreform und die griechischen Schreibübungen in der Maturitätsprüfung“ in dieser Sitzung nur noch teilweise gehalten und am folgenden Tage zu Ende geführt. Redner möchte weder die Erwartung noch die Besorgnis aufkommen lassen, als beabsichtige er eine Polemik gegen die betreffende preufsische Verordnung. Nach seiner vor 10 Jahren verfochtenen Ansicht, seinen in Baden und Hessen gemachten Erfahrungen kann er der Hauptsache nach nicht gegen die Gestaltung des griechischen Unterrichtes sein, wie sie die preufsische Verordnung giebt: vielleicht wird die Mitteilung dieser Erfahrungen die Besorgnis mancher preufsischen Schulmänner wegen Zurückschiebung des griechischen Unterrichts nach Untertertia etwas mindern.

Bekanntlich haben die schlimmen Erfahrungen, die man mit dem frühen Beginn des Griechischen in Preufsen gemacht, sowie Stimmen aus ärztlichen und schulmännischen Kreisen die neue Ordnung herbeigeführt; zu bedauern bleibt nur, dafs man nicht weiter gegangen und das Französische nach Quarta verlegt hat: es steht zu befürchten, dafs aus der jetzigen Anordnung sich mancherlei Nachteile ergeben werden.

Hier soll nicht ausgeführt werden, dafs der griechische Anfangsunterricht wesentlich anders gestellt ist als der lateinische, der die allgemeine Grundlage grammatischer Bildung zu legen bestimmt ist. Nur das sei nachdrücklich betont, dafs der griechische Unterricht Kenntnis der griechischen Litteratur ruhend auf wirklicher Kenntnis der Sprache zu erzielen hat und von der Schule jene seichte ästhetische Schwärmerei fernzuhalten ist, welche bewundernd den Lehrer Sophokles, Aschylus und alle möglichen griechischen Dichter übersetzen läfst und hört, vielleicht auch mit Hilfe einer Übersetzung dies nachmacht, dann von dem Genusse der griechischen Litteratur redet und mit Bedauern die Kurzsichtigkeit der „Philologen“ verurteilt, welche von der Jugend verlangt, dafs sie arbeite, ehe sie geniefsen will. Da aber jene gründliche Kenntnis eine gewisse Reife fordert, so ist es zu bedauern, dafs in der preufsischen Verordnung gerade für Prima nur 6 Stunden angesetzt sind, viel eher wäre die Tertia mit 6 Stunden durchzubringen.

Nun legte der Redner seine am Giefsener Gymnasium bei 6 St. in getrennten Tertien, 7 St. in getrennten Sekunden und 6 St. in kombinierter

Prima gemachten Erfahrungen vor, die er genauer zu kontrollieren imstande war, da er in Verbindung mit dem Gymnasium ein pädagogisches Seminar zu leiten hat. Zugleich hatte er zur Beurteilung der Leistungen die Maturitätsarbeiten von 1880—1882 und eine Anzahl von Schulheften ausgelegt; die Prozentsätze der ungenügenden Noten waren folgende:

	U. III.	O. III.	U. II.	O. II.	U. I.
1877/78	12.				
1878/79	13½.	15.			
1879/80	12.	16.	11.		
1880/81	16.	9.	12½.	6.	
1881/82	16.	16.	12	10.	6.

Für die jungen Lehrer ist folgende in 5 Jahren bewährte Zeiteinteilung des Sommersemesters in Untertertia festgesetzt:

Lese- und Schreibübungen	8 Stunden
1. Declination	12 „
2. Decl.	18 „
3. Decl. nebst Zahlwörtern und Komparation	40 „

Die Zahl der täglich gelernten Vokabeln steigt von anfangs 5 auf 15. Für den Winter bleibt die Einübung des Verbums (bis Mitte oder Ende Januar die regelmäfsigen V. auf *ω*); die sog. grofsen Verba auf *μι* schon in U. III zu nehmen, ist schliefslich doch nicht rätlich. Die zu Grunde gelegten Bücher sind die Grammatik von Curtius und das Wesenersche Übungsbuch: aber es ist nötig erstens eine ganze Menge von Unregelmäfsigkeiten und vereinzelten Erscheinungen, attische Decl., *μέσος*, *ἴσος* u. s. w. *λάλος*, *πτωχός* u. s. w. ganz im Unterricht zu ignorieren und zweitens den gesamten Unterricht um den Lesestoff zu gruppieren; die Schüler haben so gut wie nie das Lesebuch in der Hand, und die gespannteste Aufmerksamkeit auf die Worte des Lehrers, der so zugleich eine ganze Reihe syntaktischer Dinge mitteilt, wird ihnen so zur Pflicht. Was die schriftlichen Arbeiten betrifft, so bekennt sich der Redner zu der heute etwas anrüchigen Ansicht, dafs ohne dieselben eine fremde Sprache gründlich und wissenschaftlich nicht erlernt werden kann. Häusliche Übersetzungen haben geringen Wert, sind sogar schädlich, wenn der Lehrer sie nicht korrigiert; in den unteren Klassen werden nur Extemporalien geschrieben, und in den obern Klassen kommt etwa auf drei Extemporalien eine Arbeit, die der Schüler in der Schule nach deutschem Text anfertigt. Beide Arbeiten zwingen den Schüler seine Zeit einzuteilen, gemacht werden sie in Tertia wöchentlich, dann vierzehntägig. Überall werden sie vom Lehrer selbst ausgearbeitet und zwar in engem Anschlufs an die Lektüre. Daneben geht ein sehr ausgedehnter Gebrauch der Wandtafel, neben der übrigen Arbeit können bis zu 10 Sätzen an die Wandtafel geschrieben werden.

In Obertertia werden im Sommer die Verba in *μι* und die unregelmäfsigen (mit Ausschlufs aller seltenen Verben und Formen) erlernt. Hauptaufgabe ist 1. Einführung in die Syntax, welche mit Modifikationen nach den von Rehdantz aufgestellten Grundsätzen, aber ohne alle Heftschreiberei durchgeführt wird im Anschlufs an Anabasis I und II 1—5; der Lehrer ist verpflichtet, eine Musterübersetzung zu geben und bei der Repetition ermüdende Einförmigkeit zu vermeiden durch Repetition bei geschlossenen Büchern, Retrovertieren, Variieren; 2. Einführung in den Homer: es werden 300 Verse

des ersten Buches gelesen, die die Schüler schliefslich so ziemlich auswendig wissen: die homerische Formenlehre wird jeweils an der vorkommenden Form gelernt und die eigene Kombination der Schüler recht oft in Anspruch genommen. Die Schreibübungen wie in Untertertia, zuletzt nur noch zusammenhängende Stücke.

In Sekunda wurden für schriftliche Arbeiten und Grammatik auf der untern Stufe etwa $3\frac{1}{2}$, auf der obern $2\frac{1}{2}$—3 St. — im ganzen, denn Grammatikstunden ad hoc giebt es natürlich nicht — verwendet: die Beispiele, meist in metrischer Form, sind hier das Wichtigste, und in Giefsen existiert ein gedruckter Kanon für die ganze Anstalt, der sich in den Händen der Schüler befindet. Es stellt sich heraus, dafs die Syntax von Curtius durch ihren Umfang und den Mangel an dogmatischer Schärfe für den Schulgebrauch noch viel gröfsere Schwierigkeiten bereitet als die Formenlehre, und es ist zu verwundern, dafs Curtius noch nicht wie Seyffert seinen Harre oder Schaper gefunden hat.

Untersekunda pflegt 4—5 Bücher Xenophon zu lesen und 8 Gesänge Homer (etwa 3 Gesänge werden davon der häuslichen Arbeit überlassen, die in der Schule kontrolliert wird): Obersekunda Homer 10—24 (etwa sieben davon zu Hause), eine gröfsere oder 2—3 kleinere Reden des Lysias und Herodot 6,34—9 incl. natürlich mit Ausschlufs aller Episoden; von der herodoteischen Formenlehre haben die Schüler bei der Versetzungsprüfung eine sichere, ja selbst systematische Kenntnis nachzuweisen.

In Prima beansprucht die Grammatik nur 1, später $\frac{3}{4}$ Stunden wöchentlich: die schriftlichen Arbeiten dienen hier auch dazu, Inhaltsangaben, Auszüge, einleitende und erklärende Zusammenstellungen zu geben. Doch ist die Lektüre hier in noch höherem Grade Hauptsache: in Giefsen wurden gelesen 1880 (jede Stunde werden für 100—180 Verse seltene Vokabeln diktiert) Ilias: 1—12; Thuk. 2; Demosth. Ol. 1, Phil. 1.3, Cherson.; Sophokl. Öd. R.—1881: Ilias 13—24; Thuk. 1; Plato Apol. Crit. Phädo Anfang und Ende. Auswendig gelernt werden in jeder Klasse 100—150 Verse jährlich, in Prima die kritisch und metrisch leichten Chöre.

Darauf kam der Redner zum zweiten Teil seines Vortrages, dem griechischen Skriptum in der Maturitätsprüfung. Er ist der Ansicht, dafs der neuerlich verordnete Wegfall desselben, den er sich wohl erklären, den er aber nicht billigen kann, nur die Wirkung haben wird, die ihr im Jahre 1871 Geh. Rat Bonitz zuschrieb. Wie sehr man auch mit Worten die Bedeutung sicherer grammatischer Kenntnisse betonen mag, durch die That wird dem wahrhaft gymnasialen Charakter des griechischen Unterrichts ein schwerer Schlag beigebracht, eine solide Kenntnis des Griechischen wird sich zunächst nur bei einem kleinen Kreise von Schülern finden, und es ist zu befürchten, dafs an manchen Gymnasien der griechische Unterricht zu dilettantischer Seichtigkeit herabsinkt. Richtig behandelt in engerm Anschlufs an die Lektüre, als ein Ausflufs derselben und ihre Ergänzung, ist das Skriptum heute ein notwendiger Teil des Unterrichts, der keineswegs denselben mehr als früher belastet: aber die Verordnung, wenn sie, wie anzunehmen, befürchtete, dafs die Schreibübungen die Lektüre beeinträchtigen möchten, ging dabei wohl von zahlreichen nicht zu leugnenden Thatsachen aus — man denke nur an den massenhaften Verbrauch griechischer Übersetzungsbücher! diese sind eben entschieden abzuschaffen —, aber dann hätte

sie eine durchgehende Reform der Schreibübungen fordern, nicht die Schreibübungen selbst abschaffen sollen. Ob ferner die so sehr perhorreszierten grammatischen Quisquilien jetzt nicht bei der Lektüre erst recht in den Vordergrund treten werden, ist sehr die Frage. Doch ist zu hoffen, dafs die griechischen Schreibübungen noch einmal bessere Tage sehen werden; in Süddeutschland wurden auf Anregung der Kammern — es sind noch nicht 50 Jahre — die griechischen Skripta abgeschafft, bis man nach weniger als 10 Jahren durch das rasche Sinken der griechischen Kenntnisse veranlafst wurde, dem Griechischen mehr Aufmerksamkeit zu schenken: ganz besser wurden die Resultate aber erst durch Wiedereinführung der griechischen Schreibübungen.

Freilich, wenn man fragt, ob denn die Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche nicht ein genügender Ersatz für die Schreibübungen ist, so kann man in gewissem Sinne die Frage bejahen. Aber es setzt eine aufserordentliche Strenge und Genauigkeit der Übersetzung voraus, also eine immerhin seltene Kunst, und gleichzeitig eine Konsequenz der Schriftstellerbehandlung an einer und derselben Anstalt, die man selten treffen wird. Dafs an englischen Schulen diese Übersetzungsübungen eine grofse Gewandtheit in der Muttersprache erzielen, ist bekannt: wir würden damit unsere Schüler überbürden.

Praktisch wird sich also die Sache so machen: entweder — und das wird die Regel sein — die Arbeiten werden in der gewöhnlichen deutsch-griechischen Redeweise angefertigt, und dann ist von keiner geistigen Schulung die Rede. Oder aber man sucht mehr zu erreichen, dann wird entweder leicht die grammatische Sicherheit leiden, oder man wird sehr bedeutende Anforderungen an die Schüler stellen müssen.

So kommt der Redner zu dem Schlusse, dafs der Wegfall des griechischen Extemporales aus der Prüfungsordnung zu beklagen ist und das in derselben angeordnete Ersatzmittel für zweifelhaft, letzteres selbst für einseitig erklärt werden mufs.

Der Vorsitzende eröffnet die Diskussion mit der Bitte an die Redner, sich an das Wesentliche zu halten.

Oberlehrer Hüttemann-Strafsburg: Im Reichslande ist das griechische Skriptum bei der Maturitätsprüfung bereits gefallen, und ich bekenne, dafs ich anfangs ein Gegner dieser Mafsregel und überzeugt, dafs die schriftlichen Übungen, so wie sie der Vorredner wünscht, die Lektüre bedeutend unterstützen, doch durch die Praxis bekehrt worden bin. Etwa um ein Drittel mehr habe ich lesen können und zugleich bemerkt, dafs die Schüler nach Wegfall des Skriptums eine viel gröfsere Freudigkeit zeigen.

Direktor Uhlig-Heidelberg: Entschuldigen Sie einen gewissen Lapidarstil: ich erkläre meine volle Zustimmung zu dem gehörten Vortrage und mache nur noch drei Zusätze: 1. ich unterrichtete früher an einer Anstalt, wo in der oberen Klasse fast keine schriftlichen Übungen gemacht wurden, jetzt an einer, wo das Skriptum besteht; ich habe an jener ungleich weniger lesen können als an der jetzigen; 2. schätze ich das griechische Extemporale besonders deswegen, weil es die Lektüre von grammatischen Bemerkungen entlastet; 3. ist es mir eine Freude gewesen zu hören, was über Behandlung der griechischen Syntax gesagt wurde; sie mufs ungleich weniger systematisch behandelt werden, als gewöhnlich geschieht; der richtige Schul



meister weiſs die Gelegenheit beim Schopfe zu nehmen, gerade z. B. der Kasuslehre kann schon frühzeitig vorgearbeitet werden: wir lassen beim Auswendiglernen der unregelmäſsigen Verba gleich das Objekt mitlernen und zwar nicht τινά, τινί, sondern ein passendes Nomen.

Direktor Pähler-Wiesbaden. Auch ich war erst ein Gegner der neuen Verordnung über den Wegfall des griechischen Skriptums und die Verschiebung des griechischen Unterrichts. Aber die Verordnung enthält doch auch vieles Gute, und es ist mir ein Herzensbedürfnis, dies auszusprechen. Mit der vorgetragenen Behandlung der griechischen Grammatik bin ich ganz einverstanden, dagegen bin ich gegen kursorische Lektüre. Hier ist jetzt auch eine Gelegenheit, mit Entrüstung den vielfachen Angriffen, welche in der Presse auf unsern klassischen Unterricht gemacht werden, entgegenzutreten, behauptet man doch in liberalen Kreisen, in 20 Jahren werde das Griechische gefallen sein, und ich beantrage, daſs die Versammlung eine Resolution fasse. — Der Vorsitzende ersucht um schriftliche Formulierung für die nächste Sitzung.

Direktor Wendt: Gegen Übungsbücher bin auch ich entschieden und bekenne offen, daſs ich selbst eines geschrieben, das aber bei uns jetzt nie benutzt wird und nie benutzt werden soll. Auch ich kann bezeugen, daſs wir jetzt mit Hülfe der schriftlichen Übungen mehr Lektüre bewältigen als früher. Gewissen Stimmen der Presse begegnet man allerdings am besten mit Stillschweigen, aber ein Protest dieser Versammlung gegen die Zeitströmung wäre doch vielleicht angezeigt, da in den Regierungen oft Juristen das entscheidende Wort haben.

Direktor Genthe-Hamburg: Auch ich bin in allen Punkten mit den Schillerschen Ausführungen einverstanden, nur bedrückt mich die Beseitigung des griechischen Skriptums noch mehr. Wenn Schiller heute Bonitz gegen Bonitz citiert hat, so kann ich, der ich damals unter Bonitz stand, als er jenen Aufsatz schrieb und auch bereits Strömungen wie die jetzige im Ministerium spürbar waren, bestätigen: es ergab sich ihm damals mit entscheidender Gewiſsheit, daſs der Ersatz des griechischen Skriptums durch eine Übersetzung aus dem Griechischen zwar vielleicht nicht die bedrohlichsten Folgen nach sich ziehen würde, aber ein dauernder Gewinn nur noch das Besitztum einer kleinen Gemeinde in der Prima sein würde. Übrigens kann ich auch nach meiner eigenen Erfahrung als Schüler Ellendts in Eisleben versichern, daſs wir ohne griechisches Skriptum entfernt nicht das in Bezug auf Sicherheit in der Lektüre leisteten, was heute geleistet wird.

Direktor Kromayer-Weiſsenburg: Auch ich würde eine Schwächung des griechischen Unterrichtes für ein groſses Unglück halten, aber lassen wir uns auch durch die Begeisterung für die Sache nicht zu weit fortreiſsen. Im Reichslande haben wir doch auch Erfahrungen so gut wie in Heidelberg, und da muſs ich mich ganz mit Kollegen Hüttemann einverstanden erklären; wir haben eine gröſsere Ausdehnung der Lektüre erreicht, ohne daſs die Gründlichkeit derselben beeinträchtigt worden wäre.

Direktor Pähler: Haben Sie gar keine schriftlichen griechischen Übungen in Prima?

Direktor Kromayer: In gröſseren Zwischenräumen wird vielleicht alle 4 Wochen, alle 2 Monate eine Arbeit gemacht; ein regelmäſsiges griechisches Skriptum haben wir in Prima nicht.

Vorsitzender Oberschulrat von Sallwürk: In früheren Jahren hatten wir ein griechisches Skriptum nur in den untern Klassen, aber man sah sich bald genötigt, die Übungen auch auf Prima auszudehnen. Meinen Erfahrungen nach ist aber das griechische Skriptum nie Veranlassung gewesen, dafs ein Schüler bei der Abiturientenprüfung durchgefallen ist.

Damit wurde die Debatte geschlossen und die nächste Sitzung auf 4 Uhr Nachmittag anberaumt. Direktor Pähler verlas seine Resolution (s. unten), und die Versammlung beschlofs, in die Debatte darüber erst in der nächsten Sitzung einzutreten.

Das Wort erhielt nun Professor Bruno Meyer-Karlsruhe über die Kunstwissenschaft und die Mittelschule. Er begann damit, dafs pädagogische Kreise gegen den Vertreter einer Spezialwissenschaft oft ein berechtigtes Mifstrauen hegen, wenn dieser das Verhältnis seines Faches zu den allgemein bildenden Anstalten zu erörtern beginne. Denn nicht selten werde versucht, die Unentbehrlichkeit der betreffenden Wissenschaft für die allgemeine Bildung nachzuweisen und auch für sie eine Stelle unter den Lehrgegenständen der Mittelschule zu beanspruchen. Doch, fuhr der Redner fort, sei er zu lange selbst an Mittelschulen Lehrer gewesen, um nicht zu wissen, wie viel man dem Lehrplan derselben zumuten dürfe; auch sei glücklicherweise sein Blick für den Zusammenhang der einzelnen Wissenschaften nicht so getrübt, wie sonst bei den ganz der Spezialforschung lebenden Vertretern der Einzelwissenschaften. So halte er es für durchaus unthunlich, wenn man, wie u. a. der verstorbene Stark in Heidelberg gewollt, einen besondern Unterricht in Kunstgeschichte auf unsern Mittelschulen einführen wolle.

Aber wenn die Kunstwissenschaft nicht unter die Zahl der Lehrgegenstände aufgenommen werden kann, wäre nicht einzelnes aus ihrem Gebiet als Lehrmittel zu benutzen? In der That ist dies nicht nur möglich, sondern geradezu unabweisbar. Es genügt zunächst ein einfacher Hinweis darauf, dafs eine Summe von kunstwissenschaftlichen Begriffen und Thatsachen nach der ganzen Richtung unserer Zeit allerdings in den Rahmen der allgemeinen Bildung gehört; so können sich die höheren Lehranstalten dem nicht verschliefsen. Wenn ferner der Gebildete neben der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck anerkanntermafsen auch imstande sein soll, graphisch seine Gedanken darzustellen — eine Forderung, die bereits zur Hebung und stärkeren Betonung des Zeichenunterrichts geführt hat —, so ist auch eine planmäfsige Beschäftigung mit denjenigen Schöpfungen der Menschenhand unabweisbar, die graphisch darstellbare, resp. graphisch dargestellte Gedanken in mustergültiger Form zur Anschauung bringen.

Dazu kommt, dafs die vielberufene und nicht zu leugnende Überbürdung der Schüler nicht durch organisatorische Mittel vollständig wird gehoben werden können, wenn man nicht auf methodische Verbesserungen sinnt, d. h. an Vorbereitung und Arbeit der Lehrer höhere Anforderungen stellt. Schwerlich aber läfst sich die Methode in ausgiebigerer Weise bereichern als dadurch, dafs man neben der litterarischen Überlieferung auch die monumentale in den Kreis der Schule zieht. Phantasie und Gedächtnis der Schüler werden so neue Angriffspunkte erhalten, mit deren Hülfe das zu Lernende leichter zu bewältigen ist. Der Vorteil, der aus dieser bedeutend vielseitigeren Erkenntnis entspringt, ist zu grofs, als dafs die

Schwierigkeiten, welche dieselbe Lehrern und Schülern bereitet, in Anschlag kommen könnten. Unsere Prüfungsordnungen tragen so schon in ihren Anforderungen an die künftigen Lehrer einen so encyklopädischen Charakter, dafs es dem Gutwilligen nicht schwer fallen kann, sich der Herrschaft über diese Stoffe, soweit nötig, zu versichern. Wie oft zwingt die Interpretation den Lehrer, auf Dinge einzugehen, die über den Kreis des speziellen Fachwissens hinausgehen; und an der Schwierigkeit der neuen Arbeit verzweifeln, hiefse der Intelligenz des ganzen Standes ein sehr unberechtigtes Mifstrauensvotum ausstellen. Dem Schüler anderseits wird das Anziehende des neuen Gegenstandes die Arbeit wesentlich erleichtern; zudem vermittelt das Auge bei einiger Übung die hier geforderten Kenntnisse in ungleich kürzerer Zeit als bei litterarischen Denkmälern. Wie erwünscht mufs es namentlich den historischen Disziplinen sein, solches Anschauungsmaterial benutzen zu können und dadurch einem Mangel an Beobachtungsgabe abzuhelfen, den die Vertreter der Naturwissenschaften mit grofsem Selbstbewufstsein zu betonen pflegen, während doch die historischen Disziplinen darin hinter den Naturwissenschaften nicht zurückzustehen brauchen.

Steht es also aufser Zweifel, dafs die Kunstgeschichte in der Mittelschule zu berücksichtigen ist, so fragt es sich: Welche Gegenstände sollen behandelt werden und in welcher Weise? Welche Hülfsmittel sind zu verwenden? Kaum wird sich gegen die Ansicht Anton Springers etwas einwenden lassen, dafs in der Mittelschule die Lehre von den Baustilen der Ausgangspunkt sein mufs; von hier aus wird der Lehrer über den Organismus eines Kunstwerkes, über die Glieder in der Kunst und ihr Verhältnis zu einander, über die Zierraten, über den äufsern Kunstbetrieb und über die Einordnung der Kunst in das Volksleben sich aussprechen. Bei der Architektur als der Trägerin der übrigen bildenden Künste ist vieles einfacher und klarer, nicht zu gedenken des Vorteiles, den sie durch ihre innige Berührung mit dem Leben bietet.

Der Redner hat nun ein baugeschichtliches Wandtafelwerk entworfen, das auf 60 Tafeln berechnet und von einem erläuternden Texte begleitet ist. Die Tafeln der ersten Lieferung[1]) waren im Saale zur Ansicht ausgestellt.

Der Vortragende erläuterte dabei, dafs eine beliebige Auswahl getroffen

---

[1]) Sie enthält:

Tafel V. Assyrische Architektur. Grundrisse, Schnitte, Ansichten und Details.

Tafel X. Athen, Akropolis. Plan und Profile; Propyläen und Tempel der Nike Apteros, verschiedene Projektionen und Details.

Tafel XVI. Das römische Wohnhaus. Grundrisse und Schnitte, Konstruktion des Atriums, eine Aufsen- und eine Innenansicht, eine grofse Wanddekoration.

Tafel XXIII. Sta. Costanza in Rom und S. Lorenzo in Mailand. Grundrisse, Schnitte und Details.

Tafel XLVI. Dom und Liebfrauenkirche in Trier nebst den Parallelen in St. Yved in Braine und dem Dom von Xanten und Details.

Tafel LV. St. Peter in Rom. Grundrifs (in historischer Entwickelung) und Situation.

werden könne und er die Benutzung der Wandtafeln durch einen beispiellos billigen Preis erleichtert habe, den er — vorläufig — durch Verzicht auf buchhändlerischen Vertrieb und direkte Abgabe an die Lehranstalten ermöglicht habe.[1])

Doch ganz wird dieses Hülfsmittel nicht genügen; wer über die allgemeinen Grundanschauungen hinausgehn und die darstellenden Künste beiziehen möchte, wird das Wandtafelwerk zu teuer, zu schwerfällig und in vielen Fällen zu mangelhaft finden. Nun haben die Naturwissenschaften schon längst auch für Schulzwecke den Projektionsapparat, die verbesserte laterna magica benutzt, welcher von kleinen, ohne grofse Mühe und viele Kosten zu beschaffenden, zudem leicht zu handhabenden Glasphotogrammen grofse Schattenbilder an die Wand wirft. Da die photographische Nachbildung einen aufserordentlichen hohen Grad von Feinheit erreichen läfst und die Vergröfserung davon so gut wie nichts zerstört, so sind diese Projektionsbilder ein Anschauungsmittel von denkbar gröfster künstlerischer Vollendung.

Der Redner hat auch hier dem Mangel an ausreichendem und brauchbarem Material abzuhelfen gesucht und die Publikation einer umfassenden Sammlung von Glasphotogrammen für den kunstwissenschaftlichen Unterricht in Angriff genommen, deren erste Abteilung 4000 Nummern umfafst und demnächst erscheint. Besondere Verzeichnisse solcher Glasphotogramme, die sich für Schulzwecke eignen, sollen erscheinen und Ergänzungen eingefügt werden, so dafs auch die Weltgeschichte, der Religionsunterricht, die Länder- und Völkerkunde davon Nutzen ziehen können.

Doch, wird man meinen, diese Projektionsbilder in verdunkelten Räumen vorzuführen ist ebenso umständlich als störend. Es genüge aber, darauf hinzuweisen, dafs eine Verdunkelung des Schulraums durch gewöhnliche Vorhänge vollständig zur Herstellung des Projektionsbildes hinreicht, da unsere verbesserten Lichtquellen ein Licht von bedeutender Intensität liefern. Die Handhabung des Apparats, welcher in genügender Qualität schon für 75 Mark zu beschaffen ist (die Glasphotogramme kommen auf 1¼ Mark das Stück zu stehen), erfordert keine grofse Übung. Darum wird aber auch der Lehrer seine Klasse stets im Auge behalten können; mehr zerstreuend als andere neue Lehrmittel es zu sein pflegen, wird dieser schwerlich sein.

Die von Professor Bruno Meyer abends 7¼ Uhr im Polytechnikum vorgeführte Probe mit seinem Projektionsapparat fiel zu allgemeiner Zufriedenheit aus; namentlich überzeugten sich die Anwesenden, dafs eine absolute Verfinsterung des Raumes durchaus unnötig war.

Auf den Meyerschen Vortrag folgte der des Professor Bihler-Karlsruhe „über die gegenwärtige Methode des französischem Sprachunterrichts an den badischen Gymnasien.“

---

[1]) Die Lieferung von 6 Tafeln kostet 48 Mark, eine einzelne Tafel 16 Mark, bei Subskription auf mindestens 30 beliebig auszuwählende Blätter jedes 12 Mark. Öffentlichen Lehranstalten können auf Wunsch besondere Zahlungserleichterungen zugestanden werden.

Redner schickte voraus, dafs der französische Unterricht bei uns in IV mit 4 Wochenstunden beginne, in III und II mit 3 fortgesetzt und in I mit 2 Stunden zu Ende geführt werde. Begonnen wird gleich mit ganz einfachen, möglichst aus Hauptsätzen bestehenden Erzählungen; es wird im Chor gesprochen, erst vereinzelte Wörter, zuletzt der ganze Satz: schliefslich wird durch Fragen der Schüler veranlafst, das Gelesene aus dem Gedächtnisse zu wiederholen. So ist schon nach wenigen Wochen eine leichte französische Unterhaltung möglich. Jetzt erst tritt das grammatische Pensum in den Vordergrund. Auf diese Weise ist es möglich, zunächst nur Ohr und Verstand, nicht das Auge zu beschäftigen; die so fremdartige Aussprache und den eigenartigen Satzton des Französichen eignet sich der Schüler so unmittelbar durch Hören und Nachsprechen an, und so kommt allmählich der Anfang eines unbewufsten Sprachgefühls zur Geltung.

Von nun an verbleibt in IV und III der Lektüre noch eine Wochenstunde; eng an die Lektüre, die meist erzählenden Inhalts ist und allmählich schwieriger wird, ohne sich zum style soutenu zu erheben, schliefsen sich die Sprechübungen an. Redner empfiehlt die in New-York erschienenen causeries avec mes élèves von Sauveur.

In Sekunda wird die Lektüre Selbstzweck; hier greifen wir zu Originalausgaben und halten die Chrestomathieen für verwerflich. Ausgedehnte litterarhistorische Kenntnisse, wie man sie an die abgerissenen Stücke solcher Blumenlesen anzuknüpfen liebt, sind unnütze Gedächtnisarbeit. Der Schüler soll ein Ganzes haben und dieses dann allerdings auch in Zeit und Litteratur einzureihen lernen. Nötig wird nur eine Auswahl von Reden und lyrischen Gedichten sein.

Zum Verständnis des 17. Jahrhunderts ist das Studium Corneilles, Racines, sowie dann Voltaires unerläfslich. Man sträubt sich mit Unrecht gegen diese grofsen Dichter, als stellten sie nur ein verfälschtes Altertum dar und unsere Primaner könnten ihnen keinen Geschmack abgewinnen. Aber man eröffne doch für diese Dichtung, für welche die Begeisterung der Franzosen sich ungeschwächt erhalten hat, den Schülern erst das Verständnis, für die Schönheit des Verses, den Adel der Sprache, die Wahrheit der Charakterschilderung und die Innigkeit der Empfindung. Freilich sollte eine wörtliche Übersetzung den Schülern nicht jeden Eindruck verderben; es genügen wenige Grundsätze, die auf der Verschiedenheit des französischen Ausdruckes vom deutschen beruhen, um beim Schüler eine Übersetzung zu erzielen, welche der Modetracht der tragischen Sprache, wie man sagen könnte, entkleidet ist. Die Lektüre beginnt nach den Verordnungen der Behörde mit historischer Prosa (Voltaire, Ségur u. dergl.), während die mehr räsonnierende und philosophische Geschichtschreibung nach Prima fällt; Unterhaltungslektüre ist auszuschliefsen (ausnahmsweise Souvestre und Xavier de Maistre). Auf Racine folgen Corneille, Molière, Voltaire; erst wenn diese nicht mehr beeinträchtigt werden, scheint ein Konversationslustspiel zulässig.

Für die Konversation treten nun an Stelle der Repetitionen Referate und Nacherzählungen, litteraturhistorische Überblicke und Einleitungen in Gesprächsform; soviel soll erreicht werden, dafs der Schüler eine aus dem Stoffe des Unterrichts entnommene französische Frage verstehen und leidlich beantworten kann. Dem Lehrer sollten von Zeit zu Zeit die Mittel geboten

werden, durch einen Ferienaufenthalt in Paris seiner Aufgabe gewachsen zu bleiben.

Im grammatischen Pensum bietet die Formenlehre nur eine Schwierigkeit, das Verbum. Dafs die Formen und Verbindungen desselben dem Schüler so zum Eigentum werden müssen, dafs er sie unmittelbar, ohne zeitraubendes Besinnen hervorbringt, diese Forderung bedarf bei einer lebenden Sprache keiner Begründung. Dafür ist denn aber auch eine beharrliche Einübung und Wiederholung unerläfslich; mit avoir und être beginnen die meisten Übungsbücher, doch ist zuzugeben, dafs ein Verbum qualitatis besser wäre, da es einfacher ist, leichter ans Lateinische anschliefst und leichter in Sätzen zu verwenden ist.

Dabei geht nun eine fortwährende Rücksichtnahme auf das Lateinische Hand in Hand, und die Schüler sind anzuleiten, selbst allmählich die Gesetze finden zu lernen, nach denen sich das Französische aus der Muttersprache entwickelt hat. Dies erst in Prima zu thun, ist wenig rätlich, und die Primaner bringen diesen Dingen kaum viel mehr Aufmerksamkeit entgegen, als ihnen eine angenehme Unterhaltung wert zu sein scheint; auch wundern sie sich höchlich, warum man ihnen diese Dinge so lange geheim gehalten. Die Sprachgesetze zu demonstrieren, hat man bei der Korrektur der Stilübungen vollauf Gelegenheit, auch das Elementarbuch sollte durch passende Gruppierung hie und da unterstützend mitwirken. Doch werde nur das Erwiesene und Unbestrittene gegeben und die Etymologie soll das Verständnis und Gedächtnis unterstützen, nicht aber den Lernstoff vermehren.

In der Syntax wird eine enge Anlehnung ans Lateinische viel Zeit und Mühe ersparen, und dies um so mehr, wenn der Lehrer auf einen eisernen Bestand von lateinischen Musterbeispielen zurückgreifen kann.

Das Übungsbuch soll für die untern Stufen namentlich auf die Umgangssprache Rücksicht nehmen, ohne deshalb die Schüler in alle Handwerksbuden einzuführen. Ein Übungsbuch ganz entbehren zu können, wie der griech. und lat. Unterricht, vermag der Unterricht in der lebenden Sprache nicht. Eine Hauptqual des französischen Lehrers sind die Schreibfehler: aber diese lassen sich durch häufiges Schreiben an der Tafel unter Kontrolle der mitschreibenden Schüler doch auf ein bescheidenes Mafs zurückführen, wenn man Buchstabieren, Syllabieren und die Bildungsgesetze zu Hülfe nimmt. Ein kurzes Extemporale rekapituliert die Wochenarbeit, meist seien es zusammenhängende Stücke, die man auch wohl zuerst mündlich vorübersetzen läfst; nach Abschlufs der Grammatik (etwa von Obersekunda an) sollen die Schreib- und Sprechübungen stets nur dem Lesestoff entnommen sein.

So könnten — führte der Redner zum Schlusse aus — die Anforderungen an den häuslichen Fleifs keine grofsen sein; auch sei das Französische am Gymnasium noch ein Nebenfach, das vor den Anforderungen der Hauptfächer bescheiden zurücktreten müsse. Noch vor wenigen Jahren habe man in Baden die Meinung hören können, das Französische müsse aus den obligatorischen Fächern des Gymnasiums ausgeschieden werden; man habe nicht nur die Bedürfnisse Süddeutschlands verkannt, sondern auch die dringende Notwendigkeit, mindestens die Erlernung einer modernen Kultursprache unter die Bedingungen einer wissenschaftlichen Vorbildung aufzunehmen. Diese altphilologische Einseitigkeit lasse sich aus dem bescheidenen Wunsche erklären, keine anderen Götter neben sich angebetet zu sehen. Andere da-

gegen, die etwa als Hauslehrer französisch gelernt, wollten auf jede wissenschaftliche Begründung verzichten und vertrüten einen ganz äufserlichen Nützlichkeitsstandpunkt. Dadurch sind Fach und Lehrer in eine gewisse Aschenbrödelstellung gekommen, und diese ist um so drückender, je mehr man der Schule die erzieherische Aufgabe entzieht. „Doch," schlofs der Redner, „ich spreche hier, was Baden betrifft, von vergangenen Zeiten. Seit einigen Jahren geht ein frischer schöpferischer Hauch durch den neusprachlichen Unterricht in unserem Lande. Lehrer und Fach finden die ihnen gebührende Stimme in den Konferenzen und in der Oberschulbehörde nicht nur Schutz, sondern auch eine Fülle anregender Gedanken, wovon ich Ihnen freilich nur einen kleinen Teil vorzutragen die Ehre hatte. Erlauben Sie mir zum Schlusse, dem Urheber derselben hier in öffentlicher Versammlung den Dank der Fachgenossen auszusprechen: es ist der Vorsitzende der Sektion, Herr Oberschulrat Dr. von Sallwürk."

Direktor Uhlig-Heidelberg übernahm den Vorsitz und erteilte zunächst dem Oberschulrat von Sallwürk das Wort. Dieser gab das ihm gespendete Lob den Lehrern zurück, welche jetzt in der vom Vortragenden geschilderten Weise in Baden den französischen Unterricht erteilen. Als ich vor fünf Jahren in der Behörde das Respiziat über das Französische übernahm, waren die Methoden, die ich vorfand, ebenso verschiedenartig als die Vorbildung der mit dem Unterricht betrauten Lehrer, unter denen nur wenige junge Kräfte aus der neuen romanischen Schule waren. Nach bestimmten Gesichtspunkten wurde der Unterricht einheitlich geordnet, um besonders 1. den französischen Unterricht aus seiner stiefmütterlichen Stellung zum Lateinischen herauszureifsen, 2. denselben in phonetischer und stilistischer Hinsicht genügend auszubeuten und 3. durch ihn in die moderne Kultur einzuführen. Unsere Methode ist erstens rein analytisch, wir sprechen von der ersten Stunde an, und zweitens führen wir die für die Schule nutzbaren Ergebnisse der romanischen Wissenschaft der Schule zu; wir sprechen in den untern Klassen mehr, aber Litteraturgeschichte und Linguistik halten wir von den obern fern; wir legen ein Hauptgewicht auf die Lautgeschichte und schliefsen Etymologieen aus, welche der Schüler selbst nicht findet. So verbinden wir Praxis und Wissenschaft und machen damit dem Streit zwischen diesen beiden Richtungen ein Ende.

Direktor Uhlig beantragt, über folgende Punkte getrennte Diskussion eintreten zu lassen: 1. Soll der französische Anfangsunterricht analytisch oder grammatisch sein? 2. Wie soll es mit dem Sprechen gehalten werden? 3. In wie weit soll der Anschlufs an das Lateinische, besonders in Lautlehre und Syntax stattfinden? 4. Wie ist die Lektüre auszuwählen?

Da die Versammlung einverstanden ist, ergreift zuerst das Wort Rektor Österlen-Stuttgart. Ich habe selbst eine Grammatik mit Berücksichtigung des Lateinischen geschrieben. Ich habe aber das Bedenken, ob auch überall das richtige Lehrermaterial vorhanden ist, d. h. solche Lehrer, welche der lebendigen Sprache so mächtig sind, dafs sie die ersten stammelnden Versuche der Schüler leiten können und nicht am Ende gar zu viele Fehler ungerügt lassen. Wir haben denn doch wohl — auch im Norden — nicht viele Lehrer, deren eigentliches Spezialfach das Französische ist. Mein zweites Bedenken ist dieses: es soll doch für das Gymnasium die Rücksicht auf den praktischen Nutzen nicht in der Weise hervorgehoben werden, son-

dern das Französische ist eben im Gymnasium als ein Mittel zu logischer Schulung in der Weise zu behandeln wie die alten Sprachen. Dafs man das Französische auf die Grundlage des Lateinischen stellt, damit bin ich ganz einverstanden, aber ich möchte nicht, dafs hier das Utilitätsprinzip das entscheidende wäre, und erlaube mir die Anfrage, ob nicht eine gewisse Oberflächlichkeit und Seichtheit nach den bisherigen Erfahrungen zu bemerken ist.

Oberschulrat von Sallwürk: Weil es nur eine Anfrage ist, so erlaube ich mir, sie in Kürze zu beantworten. Wir lesen ein kleines Stück historischen Inhalts in einfacher, womöglich nur in Hauptsätzen gehaltener Sprache, das in Anlehnung ans Lateinische den Schülern klar gemacht wird. Die Erfahrung zeigt, dafs nach kurzer Zeit die Schüler imstande sind, mit gröfster Sicherheit kleinere Erzählungen zu wiederholen. Ich bemerkte damals mehrfach, dafs die Lehrer es nicht recht wagen wollten, mit den Schülern französisch zu sprechen. Aber wenn auf einen Satz, der gelesen war: „un voleur entra un jour dans une chambre“ gefragt wurde: „Qui entra un jour dans une chambre?“ so war der Schüler erst verwundert, beantwortete eine solche Frage aber bald mit Freuden, und die Schüler kommen sich dann vor, als sprächen sie französisch. Mit dem Vertrauen wachsen dann die Kräfte. Ob schliefslich die Primaner französisch sprechen können, diese Berücksichtigung des Nützlichkeitsstandpunktes geht uns nicht an, aber die Erfahrung zeigt, dafs die Primaner es doch können. Zweitens, dafs die Lehrer ihrer Aufgabe gewachsen sind, dafür sorgt unser Examenstatut: die Kandidaten müssen französisch sprechen und gehen meist vor dem Examen eine Zeitlang ins Ausland. Aber auch unsere im Amte stehenden Lehrer haben durch die neue Behandlung des Unterrichts einen solchen Drang bekommen, sich auch nach dieser Seite weiter auszubilden, dafs eine ganze Reihe von ihnen in den Ferien nach Paris geht; dafs auch die Universitäten die praktische Handhabung der Sprache mehr ins Auge gefafst haben, ist Ihnen wohl aus einer vor kurzem erschienenen Broschüre bekannt: es ist ja ganz natürlich, dafs die Romanisten auch ganz abgelegene Dinge treiben und die jungen Lehrer Provençalisch, Burgundisch, Pikardisch u. s. w. kennen lernen, aber die lebendige Sprache hat doch auch das Recht, studiert und geübt zu werden.

Professor Stoy-Jena ist auch für die analytische Methode. Das Zusammenhängende, wie es nach und nach gefunden wird, hat schon an und für sich eine psychologische Kraft. So treiben wir in Jena schon seit langer Zeit die Muttersprache und Richter auch das Lateinische. Dies ist aber nur unter der Voraussetzung möglich, dafs ein wahrhaft klarer Lehrer den systematischen Gang bereits in sich trägt.

Direktor Schiller-Giessen: Ich bin überrascht, dafs man die besprochene Methode als etwas Neues darstellt: ich kenne gar keine andere. Übrigens bezweifle ich, ob die Mittel vorhanden sind, unsere Lehrer nach Frankreich zu schicken: früher setzte man in Baden dafür Mittel aus, aber ohne sonderlichen Erfolg. Wir haben dagegen in Giefsen neben den theoretischen Vorlesungen ein praktisches Seminar eingerichtet, in welches die Kandidaten auf 6—8 Semester eintreten, u. a. Schillers dreifsigjährigen Krieg sowohl ins Französische als ins Englische übertragen, auch wohl einmal ein modernes Lustspiel. Das ist doch wohl die Vorbedingung für einen

Aufenthalt in Frankreich: wenn die Regierungen den überall ermöglichen wollten, wäre das ja sehr gut, aber nicht ohne eine solche Vorbildung: wir wissen ja alle, dafs man sich recht lange in Frankreich, besonders in Paris aufhalten kann, ohne sich im geringsten um das Französische zu bekümmern.

Die Debatte über Punkt 1 wird hiermit geschlossen; zu 2 und 3 meldet sich niemand zum Wort; zu 4: „Welche Auswahl soll für die französische Lektüre stattfinden?" bemerkt

Direktor Schiller: Ich kann den etwas hohen Intentionen, die der Vortragende mit der Lektüre verbindet, leider nicht folgen. Ich habe vom Französischen eine etwas realistische Vorstellung; ich gehe von dem Grundsatz aus, das Französische ist im Gymnasium aus Utilitätsrücksichten da, und sehe darin nichts Bedenkliches. Darum kann ich aber auch nicht einsehn, warum wir die Leute in das Französische des siebenzehnten Jahrhunderts einführen wollen: von der Begeisterung, die das erwecken soll, habe ich noch nichts verspürt; dafs die französische Jugend sich an Corneille oder Racine erfreut, müfste mir noch erst bewiesen werden: nun erst gar unsere Schüler! Vielmehr sollen wir ihnen etwas beibringen, was ihnen ein Gefühl von der jetzigen Sprache verschaffte, wie Toepffers Nouvelles Genevoises u. a. Dann erscheint mir auch der Ausdruck: „die Schüler in den Geist des siebenzehnten Jahrhunderts einzuführen" wie alle ähnlichen ein höchst bedenklicher: warum wollen wir ihnen nicht lieber aus Mirabeaus Reden, Bérangers Gedichten eine passende Auswahl geben?

Oberschulrat von Sallwürk: Ich will weder für den Geist eines Jahrhunderts noch für ein Jahrhundert in die Schranken treten, aber von Ansichten, wie sie soeben geäufsert, sind es nur noch ein paar Schritte, und Cicero wird vor einen ähnlichen Areopag gezogen und mit ähnlichen Gründen von der Schule verbannt. Ich erwidere nur: 1. wir sind durch eine aufserordentlich abgeschmackte Behandlung französischer Poesie, namentlich der grofsen Tragiker, dazu gekommen, dafs wir in ihnen ein verzerrtes Abbild ihrer grofsen Muster sehen (man denke z. B. an die Anreden Madame, Monsieur), und dieser unselige Eindruck mufs unserer Jugend erspart werden, und das ist wohl möglich. Lesen wir eine Tragödie von Racine und bringen sie mit Beziehung auf Homer und Sophokles den Schülern nahe, so werden wir keine dankbarere Stunde im Gymnasium haben. Ich berufe mich auf eine Erfahrung mit unseren Lehrerseminarien, wo ich das Französische eingeführt habe; hier haben sich die Seminaristen mit wahrer Begeisterung an das Studium der französischen Tragiker gemacht, und unsere Gymnasiasten sind, denke ich, einer solchen Erwärmung doch auch fähig. Zweitens ist es eine alte historische Erinnerung des deutschen Volkes, dafs es unter dem Französischen ein Jahrhundert lang und länger geseufzt hat. Die französische Kultur hatte Weltstellung, sie hat die grofsartige Kultur des achtzehnten Jahrhunderts in Deutschland mit hervorgerufen. Und da müssen wir doch zurückgehen auf das, was unserer eigenen Entwickelung voraufgegangen ist. Dann ist aber für Utilitätsrücksichten kein Raum mehr, da läge uns das Englische viel näher, aber dagegen steht die Thatsache, dafs die französische Kultur einen viel tiefer greifenden Einflufs geübt hat.

Direktor Pähler-Wiesbaden: Ich mufs mich den eben gehörten Worten

voll und ganz anschliefsen. Man geht in der Verurteilung von Corneille und Racine zu weit; haben nicht auch unsere Dichter antike Stoffe in ihrer Art behandelt, hat nicht Goethe aus der heidnischen Iphigenia eine christliche Heldin geschaffen? Ich habe in den französischen Schulen grofse Begeisterung für die Klassiker des siebenzehnten Jahrhunderts gesehen, namentlich Molière wird doch Herr Direktor Schiller nicht von der Schule verbannt wissen wollen.

Direktor Schiller: Gestatten Sie eine persönliche Bemerkung gegen die beiden Herrn Vorredner. Die Berufung auf Cicero kann ich nicht gelten lassen. Lateinisch und Griechisch sind von jeher Unterrichtsgegenstände unseres Gymnasiums gewesen, wie kann man sie also auch nur im geringsten mit dem Französischen vergleichen? Ferner, wenn sich die französische Jugend an Corneille und Racine begeistert, können wir dann dasselbe von der unsrigen verlangen? Wir könnten mit demselben Rechte verlangen, dafs sich die französische Jugend für Goethe und Schiller begeistern soll. (Direktor Pähler: Ja wohl!) Molière will ich aber durchaus nicht antasten, ich habe überhaupt gar keine destruktiven Absichten.

Nachdem auch Oberlehrer Zelle-Berlin für die französischen Dichter des siebenzehnten Jahrhunderts gesprochen, wurde die Debatte geschlossen.

Die folgende Sitzung fand Samstag den 30. September um 8 Uhr statt. Die Zeit erlaubte es nicht mehr, zwei noch in Aussicht gestellte Vorträge an die Reihe kommen zu lassen: von Oberlehrer Dr. Zöller-Kolmar: „Zur Beurteilung der neusten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts" und Oberschulrat Geh.-Hofrat Dr. Wagner-Karlsruhe: „Über den Zeichenunterricht am Gymnasium." Dagegen legte Direktor Pähler-Wiesbaden seine Resolution vor, die lautete:

„In Erwägung, dafs in letzter Zeit gegen den Wert der klassischen Studien auf dem Gymnasium, insbesondere gegen die Beschäftigung mit dem Griechischen fort und fort von einer ephemeren Litteratur die heftigsten und mafslosesten Angriffe erhoben werden;

in Erwägung, dafs eine nachdrückliche, aber selbstverständlich die Bedürfnisse unserer Zeit vernünftig berücksichtigende Betreibung des Lateinischen und Griechischen für die Geistesbildung derjenigen Kreise, die aus dem Gymnasium hervorzugehen pflegen, in formaler wie materialer Beziehung von unantastbarer Wichtigkeit ist, dafs namentlich eine gründliche, besonnen geleitete Einführung in die alle Gebiete des menschlichen Denkens und Empfindens umfassende Litteratur der Hellenen, an der unsere grofsen Dichter und Denker das Gesetz des Mafses kennen gelernt und die Formen des Schönen geschaut haben, für die geistige Entwicklung unserer Jugend wie für die Zukunft der deutschen Wissenschaft von feststehender, bleibender Bedeutung ist;

in Erwägung endlich, dafs die hartnäckig fortgesetzten Bemühungen der Gegner, einschneidende Veränderungen im Organismus des Gymnasiums zu erstreben, die öffentliche Meinung zu verwirren, die Lust und den Eifer der Schüler zu lähmen, kurz eine Gefahr zu werden drohen,

hält die pädagogische Sektion der Karlsruher Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner — wie sie es einerseits betont wissen will, dafs die Methode des Unterrichts stets mehr und mehr zu vervollkommnen und den Klagen wegen Überbürdung der Gymnasiasten, soweit sie berechtigt

sind, die gebührende Beachtung zu schenken sei — es doch andererseits für ihre Pflicht, im Interesse des heranwachsenden Geschlechtes Zeugnis abzulegen, dafs sie eine Beeinträchtigung der klassischen Studien für unheilvoll erachtet, und protestiert von vornherein auf das entschiedenste gegen jede Konzession, die einer irre geleiteten Zeitströmung gemacht werden könnte."

Direktor Pähler begründete seine Resolution ausführlich, doch lehnte die Versammlung die Annahme derselben ab; dagegen erklärte man sich mit dem Inhalt derselben vollkommen einverstanden, und mehrere Redner wiesen auf die Notwendigkeit hin, dafs jeder in seinem Kreise durch die Presse oder durch Verständigung mit den Eltern einer Agitation Unberufener entgegenwirke. Mit einer Danksagung, die der Vorsitzende Oberschulrat von Sallwürk allen Mitwirkenden darbrachte und einem Hoch auf den Vorsitzenden wurden die Sitzungen der pädagogischen Sektion geschlossen.

Die orientalische Sektion tagte unter dem Vorsitze von Professor Dr. Merx-Heidelberg. Es fand zunächst die Generalversammlung der deutschen Morgenländischen Gesellschaft statt, die geschäftliche Mitteilungen entgegennahm und beschlofs, die wissenschaftlichen Jahresberichte einer Kommission zu übertragen. Dann hielten Vorträge: 1. Dr. Cornill-Marburg „über die Textüberlieferung des Ezechiel und seine Bearbeitung dieses Propheten"; 2. Dr. Teufel-Karlsruhe, „über Schah Tahmâsp I und seine Denkwürdigkeiten"; 3. Professor Dr. Schlottmann-Halle „über das Verhältnis der altsemitischen Schrift zur ägyptischen und zur Runenschrift"; 4. Professor Dr. A. Müller-Halle „über seine Ausgabe des Ibn Usaibia."

Der germanisch-romanischen Sektion, welche 54 Teilnehmer zählte, präsidierte Geh.-Hofrat Dr. Bartsch-Heidelberg; dieser sprach der Reichsregierung den Dank der Versammlung aus für die Unterstützung des Niederdeutschen Wörterbuches und hielt selbst den ersten Vortrag „über die Gründung germanischer und romanischer Seminare und die Methode kritischer Übungen". Es sprachen sodann 2. Professor Dr. Bechstein-Rostock über „die Floia, das älteste maccaronische Gedicht der deutschen Litteratur" (als dessen Verfasser Peter Lauremberg aus Rostock, der Vater Johann Laurembergs, ermittelt wurde); 3. Herr Armitage-Oxford „über die Deklination der Parisyllativa masculina mit drei Endungen im Provençalischen". 4. Dr. Wülcker-Weimar „über die Sprache Luthers und die kursächsische Kanzlei". 5. Dr. Rieger-Darmstadt „über Klingers goldenen Hahn". 6. Professor Dr. Fischer-Stuttgart „über den Vokalismus des schwäbischen Dialekts". 7. Dr. Kluge-Strafsburg „über deutsche Etymologie".

Die Verhandlungen der 60 Mitglieder starken archäologischen Sektion wurden durch Professor Dr. von Duhn-Heidelberg geleitet und weisen folgende Vorträge auf. Zuerst sprach Professor Dr. Urlichs-Würzburg über „Phidias in Rom". Er behandelte die eherne Athenastatue des Phidias, 'quam Romae Paulus Aemilius ad aedem Fortunae huiusce diei dicavit' (Plin. 34, 54). Er wies nach, dafs die Statue bis zur Zeit des Diocletian noch an Ort und Stelle gewesen sein mufs; die Militärdiplome enthalten die stehende Formel: 'descriptum et recognitum ex tabula aenea, quae fixa est Romae in muro post aedem divi Augusti ad Minervam': letzteres kann aber unmöglich 'ad aedem Minervae' bedeuten — einen

Tempel dieser Göttin gab es in jener Stadtgegend gar nicht — sondern nur 'ad simulacrum Minervae', das also 'post templum Augusti' gestanden hat. Dafs aber dieser Augustustempel auf der dem Kapitol zugewandten Seite des Palatin gelegen hat, suchte der Redner nachzuweisen 1. aus der stehenden Bezeichnung der Arvalakten 'in Palatio in, ad, ante templum divi Augusti'; 2. aus der Erzählung, die Josephus (XIX 1, 3—15) von der Ermordung des Caligula giebt, wonach der Tempel unmöglich unten in der Ebene gestanden haben kann; wenn Sueton Calig. 22 (p. 129, 3 Roth) sagt: 'super templum divi Augusti ponte transmisso', so mufs hier verbessert werden 'subter t'. Die Statue, die wir uns als Kolossalbild im Freien vor dem Tempel der Fortuna huiusce diei in dem noch spät bezeugten vicus huinsce diei stehend zu denken haben, blieb bis in die spätere Kaiserzeit an ihrem Standorte. Ohne Zweifel war sie von grofsem Einflufs auf die römischen Minervendarstellungen; aber dieses Werk von Phidias nach Marmorstatuen und Münzen in seinen Einzelheiten zu rekonstruieren, ist noch einer späteren glücklichen Kombination vorbehalten.

Professor Blümner - Zürich sprach dann über den 'nudus talo incessens' des Polyklet (Plin. 34, 55). Er vermutete nach Widerlegung der bisherigen Erklärungsversuche an der Stelle des Plinius den ehernen von den Dioskuren auf dem Argonautenzuge getöteten Talos (Apollod. 1, 9, 26, 3 ff.) und ging von der Darstellung der Neapolitaner Talosvase aus; in der hier vorhandenen Gestalt des sinkenden, noch von den Dioskuren gehaltenen Figur des Talos glaubte er die bewufste Nachahmung einer Broncestatue zu entdecken und zwar eben einer Statue des Polyklet: die ganze Bildung des Oberkörpers, die Proportionen, das etwas breite Untergesicht weisen auf Polyklet hin. Polyklet hatte also 'nudum Talo' (dieser Accusativ findet sich neben Talon, und Plinius hatte die Form wohl gerade aus seiner Quelle) dargestellt, wie er etwa mit einem Stein in der Hand die Gegner bedroht: 'incessentem'; vermifst man zu diesem Wort ein Objekt, so kann man auch mit den schlechteren Handschriften 'incedentem' lesen und sich den Talos in der Stellung denken, wie sie andere Statuen Polyklets zeigen.

Der Vorsitzende Professor von Duhn erklärt, nur mit dem negativen Teil der Beweisführung einverstanden zu sein; die vorgetragene Hypothese bietet doch zu viele Schwierigkeiten: wie soll 'nudum' erklärt werden? wie das einfache 'incessentem'? und dieses ohne weiteres zu ändern ist doch auch sehr bedenklich.

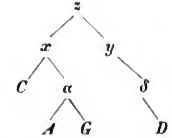
Professor Blümner besprach sodann noch einige in Aventicum gefundene rätselhafte Altertümer, ohne dafs einer der Anwesenden imstande war, eine genügende Erklärung zu geben.

Freitag den 29. und Samstag den 30. September waren die Sitzungen der archäologischen und philologischen Sektion kombiniert. Der erste Vortrag war der von Professor Holm - Palermo: „Zum Rückzug der Athener von Syrakus 413, Landschaft und Geschichte.“ Über diesen schönen, auf genauen Lokalstudien beruhenden Vortrag, den fortan kein Erklärer des Thukydides wird aufser Acht lassen können, verweise ich, da er sich nur schwer im Auszug geben läfst, die Leser vorläufig auf den wörtlichen Abdruck in der Philologischen Wochenschrift vom 4. Nov. 1882 No. 44. S. 1394—1402. In der Samstagsitzung besprach Geh. Rat

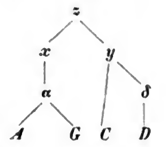
Curtius die Rekonstruktion des Ostgiebels von Olympia: seine bereits in dem Vortrage der allgemeinen Sitzung (s. oben) angedeutete, von Treus Anordnung abweichende Ansicht führte er hier näher aus und erläuterte schliefslich an vorgelegten Zeichnungen auch den Versuch einer Rekonstruktion des Westgiebels.

Die philologische Sektion (64 Mitglieder) unter dem Vorsitz des Professor Dr. Hartel-Wien hörte zunächst, da Professor Christ-München durch einen schweren Krankheitsfall in seiner Familie verhindert war, den angekündigten Vortrag „über die Ἀττικιανὰ ἀντίγραφα des Demosthenes" zu halten, von Professor Dr. Arnold Hug-Zürich „Mitteilungen über die handschriftliche Kritik der Xenophontischen Kyropädie, insbesondere über cod. Parisinus 1640 (C) An der Hand eines hektographierten Blattes zeigte der Redner, dafs cod. C (Parisinus 1640), den er zuerst genau verglichen, in I und II, IV 5, 14 bis Schlufs der ersten Familie (mit *A* = Paris. 1635 und *G* = Guelferbytan. 71, 19) angehört, aber eine ältere, weniger verdorbene Stufe derselben repräsentiert. Für III — IV 5, 14 dagegen ist er mit *D* (= Erlangensis 88, früher Altorfiensis) Repräsentant der zweiten Familie. Kritischer Grundsatz ist also: 1. In der Hauptpartie I. II. IV 5, 14 — Schlufs ist der Consensus *CD* für die Lesart des Archetypus entscheidend; 2. in der kleineren Partie III — IV 5, 14 umgekehrt der Consensus von *CAG*, also:

I. II. IV 5, 14 — Schlufs:



III — IV 5, 14:



Professor May-Offenburg sprach Freitag den 29. September „über die Benutzung altklassischer Autoren durch einige Chronisten des Mittelalters".[1]) Wenn auch die mittelalterlichen Chronisten wegen der bedeutenden Stellung, welche das Latein in Kirche, Staat, Litteratur und Schule einnahm, sich fast ausnahmslos der lateinischen Sprache bedienten, so macht doch die Lektüre ihrer Schriften, was sprachlichen Ausdruck anbelangt, keineswegs den Eindruck frischer Ursprünglichkeit. Wie sie in der Methode der Geschichtsschreibung nicht über die trockene annalistische Form hinausgekommen sind, wie ihnen mit wenigen Ausnahmen die Originalität fehlt, so ist die Entlehnung fremder Ausdrucksformen auf jeder Seite, bei einigen fast in jeder Zeile sichtbar. Aber eines ist merkwürdig zu sehn, wie rasch gegebenen Falls passende Phrasen aus altklassischen Autoren solchen Chronisten zur Verfügung stehn, nicht blofs ein Beweis für die Eindringlichkeit des Studiums der klassischen Schriftsteller, sondern auch für die Methode des Lateinlernens, indem Phrasensammlungen aus den verschiedensten Schriftstellern angelegt und als κτῆμα ἐς ἀεί aus-

[1]) Den folgenden Auszug war Herr Prof. May auf meine Bitte so freundlich selbst anzufertigen.

wendig gelernt wurden. Nur darf man aus dem Vorkommen einzelner Phrasen nicht sofort auf die Lektüre des bezüglichen Schriftstellers schliefsen, da diese Sammlungen sich auch auf solche Autoren bezogen, die in den Klosterschulen nicht gelesen wurden. Wie diese Benutzung stattgefunden, wurde an einigen Autoren nachgewiesen. Wipo giebt in seinem Tetralogus selbst den Kreis der von ihm benutzten Schriftsteller an (v. 52 ff.). Er erwähnt Ovid (Fasten), Statius (Thebais u. Silvae), Lukan, Vergil, Horaz. Nicht erwähnt, aber benutzt sind Persius und Juvenal. Noch ausgedehnter ist natürlich die Benutzung der Vulgata, die in den Proverbia desselben Schriftstellers so bedeutend ist, dafs man sie als eine Nachahmung der Proverbia Salomonis bezeichnen kann. Auffallend ist das Zurücktreten Ciceros, der zwar auch gelesen, aber nicht so verwertet wurde. Dafs übrigens die poetischen Klassiker so sehr hervortreten, hat seinen Grund wohl darin, dafs das aus unsern Schulen fast ganz verbannte Versemachen im Mittelalter einen stehenden Teil des Unterrichts bildete, woraus auch die Vorliebe für poetische Einkleidung sich erklärt, welche die Darstellung freilich häufig mehr angenehm als wahr macht.

Noch in derselben Sitzung folgte ein Vortrag von Dr. Galland-Strafsburg „über die Quantitätslehre Herodians.“ Der Redner hatte in seiner Dissertation[1]) kurz zuvor nachgewiesen, dafs das sog. Buch *περὶ διχρόνων* und der Abschnitt *περὶ χρόνων* im XX. Buch der *'Επιτομή* des sog. Arcadius beide aus einer und derselben Schrift stammen, aus dem XX. Buch der *Καθολικὴ Προσῳδία* Herodians. Nachdem gezeigt, dafs die Epitomatoren oft allgemeine Regeln Herodians in mehrere spezielle zerlegt haben, wurde eine Rekonstruktion der ersteren versucht. Die Reihenfolge der Regeln ist in beiden Excerpten meistens die nämliche, darf folglich als die herodianische angenommen werden; das Kapitel *περὶ χρόνων* umfafste folgende Hauptteile: 1. allgemeine Regeln über Krasis, Synaloephe, Pleonasmus u. s. w.; 2. die Quantität der letzten Silbe; 3. Regeln über die Quantität der vorletzten Silbe; 4. über die Quantität des anlautenden Vokals. Die verschiedenen Auszüge ergeben, dafs die Überlieferung eine sehr schwankende gewesen ist: es scheint, dafs in einem Exemplar Regeln am Rande und am Schlufs der Seiten standen, die dann später in den Text kamen. Eine Benutzung der noch unedierten Auszüge in Madrid (wo sich der Redner augenblicklich befindet) und Paris wird dies noch näher feststellen.

Dr. Hanssen-Strafsburg sprach „über die Gliederung der im cod. Palatinus erhaltenen Anakreontea“. Die überlieferte Reihenfolge der Gedichte läfst sich weder auf den Inhalt noch auf das Alter derselben zurückführen, es ist also zu vermuten, dafs sie so geordnet bei einander stehn, wie sie der Sammler in dem betr. Dichter oder einer anderen Sammlung vorfand. Der Redner schälte nun beispielshalber zwei Gruppen von Gedichten aus der Anthologie heraus: I. eine kleine ältere nach den Metren geordnete Anthologie No. 1—20 (von denen 2. 3. 5. als byzantinisch auszuscheiden sind) 1. 4. 6—15 in Hemiamben, 16. 17. 18a. 18b in Anaklomenoi, 19 und 20 in selteneren Metren. II. No. 21—34, eine Auswahl von Gedichten eines wahrscheinlich zu Ende der alexandrinischen Zeit lebenden Dichters, 7 in Hemiamben und 7 in Anaklomenoi. — Ein weiteres Hülfsmittel für die

[1]) De Arcadii qui fertur libro de accentibus. Strafsburg 1882.

höhere Kritik der Anakreontika ergeben metrische Beobachtungen: da man es in byzantinischer Zeit liebt, bei Hemiamben und Anaklomenoi am Versende Iktus und Wortaccent zusammenfallen zu lassen, sie dagegen in der Mitte der Anaklomenoi in Widerstreit zu bringen,[1]) so ist es möglich, darnach ein Gedicht der vor- oder nachjustinianischen Zeit zuzuweisen.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion tagte bei durchschnittlicher Anwesenheit von 30 bis 40 Mitgliedern unter Vorsitz von Professor Helmes-Freiburg i/B. (früher in Celle) und hörte am ersten Tage den Vortrag ihres Vorsitzenden über „die Behandlung der schriftlichen mathematischen Haus- (Wochen-)Arbeiten der Schüler; die Unerläfslichkeit solcher Arbeiten und die Unerträglichkeit ihrer schriftlichen Korrektur. Eine Mitteilung aus alter Erfahrung"; hierauf sprach noch Professor Bauer-Karlsruhe im Anschlufs an die von Mechaniker Sickler-Karlsruhe ausgestellten physikalischen Apparate über eben solche, indem er teils neuere Apparate, teils verbesserte Konstruktionen länger bekannter Apparate kritisch behandelte. Am zweiten Sitzungstage war die Sektion von 8—12 Uhr versammelt; Professor Rebmann-Karlsruhe hielt zunächst einen Vortrag „über den Unterricht in Naturgeschichte", an den sich eine eingehende Diskussion anknüpfte; es folgte ein Vortrag von Oberlehrer Sachse-Strafsburg über „Eigenschaften des vollständigen Vierecks und Vierseits", hierauf ein Teil eines gröfser angelegten Vortrages von Professor Strack-Karlsruhe „über mathematische Terminologie"; schliefslich fanden noch mehrere vom Herausgeber der Zeitschrift für mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht angeregte Thesen ihre Erledigung.[2])

Endlich hielt in der neusprachlichen Sektion unter dem Vorsitze von Oberlehrer Dr. Lambeck-Köthen Professor Gutersohn-Karlsruhe einen Vortrag: „Zum gegenwärtigen Stande der englischen Schulgrammatik."

Damit beendigt der Referent seinen Bericht[3]) und spricht noch Herrn Oberlehrer Soltau in Zabern seinen Dank aus für die freundliche Übersendung eines Auszugs aus seinem Vortrage.

Karlsruhe in Baden. E. Böckel.

---

[1]) Ein Aufsatz des Vortragenden: „Ein musikalisches Accentgesetz in der quantitierenden Poesie der Griechen" erscheint demnächst im Rheinischen Museum.

[2]) Eingehenderes bietet das ausführlichere Referat, welches Professor Treutlein-Karlsruhe in der eben genannten Zeitschrift veröffentlicht.

[3]) Zum Schlusse noch eine Bemerkung, die ich im Interesse der badischen Philologen für nötig halte. Beim grofsen Kommers wurden unter die Teilnehmer zwei griechische Übersetzungen deutscher Lieder („Das Wandern ist des Müllers Lust" und „Ich hatt' einen Kameraden") verteilt, „Der 36. Vers. u. s. w. ehrerbietig gewidmet von A. G. Effing. Konstanz im September 1882." Die Übersetzung des letzten Liedes hat bereits Herr Direktor Stier in Zerbst in dieser Zeitschrift oben S. 64 als sein Eigentum reklamiert. Ohne dafs ich über den Sachverhalt Näheres anzugeben weifs, was auch nicht nötig ist, erkläre ich nur, dafs Herr Effing in Konstanz gar nicht Philologe, sondern Redakteur eines konservativ-ultramontanen Blattes ist: übrigens hat er sich, wie man sieht, auch gar nicht ausdrücklich auf dem Titelblatt als Übersetzer der beiden Lieder genannt!

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle.

I.

(Präparation auf eine Muster-Lektion aus der deutschen Sagen-Geschichte in Sexta.)

Der Unterzeichnete hat S. 37 seiner Schrift „Das seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle" (Halle 1883) ein Beispiel der Skizze einer schriftlichen Präparation mitgeteilt, wie sie von den Mitgliedern unseres seminarium praeceptorum vor Abhaltung ihrer Probelektion eingereicht werden. Dafs diese Probelektionen nicht einzelne, in einer fremden Klasse erteilte und deshalb verlorne Lektionen sind, welche einen erheblichen Gewinn für die Kandidaten nicht haben können und die Arbeit der betreffenden Klasse nur stören würden, sondern dafs sie eine besonders sorgfältig vorbereitete Lektion innerhalb des von dem Kandidaten für das betreffende Semester übernommenen Unterrichtsgegenstandes darstellen, ist in der genannten Broschüre auseinandergesetzt.

Im folgenden bringen wir einige Beispiele von Skizzen unserer eigenen schriftlichen Präparationen, welche den von uns „Seminarlehrern" erteilten Musterlektionen zu Grunde liegen.

An solche Präparations-Skizzen vornehmlich hatten wir gedacht, als wir S. 37 der genannten Broschüre an anderer Stelle ausführliche Mitteilungen aus der inneren Arbeit unseres Seminars zu bringen versprachen, und da uns mehr als je Mitteilungen aus der unmittelbaren Praxis des Unterrichts notthun[1]), so hoffen wir,

[1]) Vgl. H. Müller in dieser Zeitschrift 1881 S. 516: „Ich habe mich stets nach solchen Büchern umgesehen, die zeigen, wie es gemacht werden mufs, die uns die Sache vormachen ..... Wer uns aus unmittelbarer Praxis heraus deutsche (und doch wohl auch andere) Schulstunden nach ihrer wirklichen Vertiefung beschreiben wollte, der würde uns zu grofsem Dank

auch abgesehen von dem nächsten Zweck, nichts Überflüssiges zu bringen. Dafs wir unsere Musterlektionen keineswegs als unfehlbare Muster betrachten, sondern nur als vorläufige der Verbesserung sehr fähige und bedürftige Proben, durch welche den Kandidaten gezeigt werden soll, wie etwa eine zielbewufste und planmäfsige Behandlung des betreffenden Gegenstandes von ihnen vorzubereiten sei, und dafs wir bei Gelegenheit der auf die Lektion folgenden Besprechung das Mindergelungene, dessen man sich hinterher stets bewufst wird, in einer Selbstkritik offen aufzudecken und zu korrigieren pflegen, ist S. 36 der Broschüre ausdrücklich hervorgehoben. Weil nun aber einmal in den Kreisen unserer Lehrerwelt das Vorurteil weit verbreitet ist, als sei alles, was sich auf eine zielbewufste Technik des Unterrichts richtet, mechanischer Methodenzwang, so bekennen auch wir uns von vornherein ausdrücklich und feierlich zu dem selbstverständlichen Satze: dafs es keine allein selig machende Methode giebt.

Wir machen den Anfang mit der Skizze einer Präparation auf eine Lektion in Sexta aus dem Gebiet der deutschen Heldensage, weil der Anfänger hier eine Anleitung besonders nötig hat. Einige allgemeine Bemerkungen sind voraufzuschicken. Der neue Lehrplan für die Gymnasien und Realgymnasien weist dem Geschichtsunterricht in VI und V eine wöchentliche Stunde zu. Wir sind der Ansicht Schraders (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 508), dafs für den Geschichtsunterricht in Sexta besondere Stunden nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswert sind, da die biblische Geschichte für diesen Zweck nicht nur ausreichend, sondern auch ganz vorzüglich geeignet ist, und schliefsen uns der daselbst gegebenen Begründung durchaus an[1]); stimmen ebenso aber auch der weiteren Ausführung Schraders zu, dafs, wenn einmal Stunden für einen besonderen Geschichtsunterricht in VI und V angesetzt sind, der zweckmäfsigste Stoff für die Sexta eine zusammenhängende Sagengeschichte aus der alten und aus der älteren deutschen Welt ist, auf welche in Quinta ebenfalls nur ein vorbereitender Unterricht, aber am besten in der Form biographischer Darstellungen aus der deutschen und vaterländischen Geschichte folgen würde. Es war ein wesentlicher Nachteil, dafs die Schüler der höheren Schulen bisher nach

---

verpflichten. Solche wahrhaft praktische und fruchtbringende Anleitungen brauchen wir viel mehr als organisatorische Versuche und prinzipielle Auseinandersetzungen." — Wir wünschen durch unsern, sehr mangelhaften Versuch zu anderen Mitteilungen wirklich fruchtbarer Art anzuregen.

[1]) Gegen die Veranstaltung eines besonderen Geschichts-Unterrichts in Sexta und für ausschliefsliche Behandlung der biblischen Geschichte auf dieser Stufe sprechen sich auch daher entschieden aus Dietsch in der Encyklopädie von Schmid und Palmer Bd. II S. 786, Peter, Der Geschichts-Unterricht auf Gymnasien S. 107 ff. und in besonders vortrefflicher Ausführung O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht 1877 S. 22.

Tertia gelangten, ohne durch die Schule auf die vaterländische, dem jugendlichen Gemüt so nahe stehende Geschichte anders hingewiesen worden zu sein, als etwa gelegentlich bei den Stoffen des deutschen Lesebuchs. Man wird die für Quinta gewonnene Stunde nun gern dazu benutzen, einen Durchblick durch die ganze deutsche Geschichte zu geben in einer knappen, sorgfältig ausgewählten und vereinbarten Folge von Lebensbildern aus der deutschen und preufsischen Geschichte.

Denn ein Ganzes mufs notwendig zur Anschauung und Behandlung kommen; und jemehr die Ansetzung von nur einer wöchentlichen Stunde dem sonst so wichtigen didaktischen Grundsatz der Konzentration des Unterrichts widerspricht, desto mehr mufs wenigstens das in dieser Stunde Gebotene in sich selbst eine Konzentration darzustellen suchen. Derselbe Grundsatz der Konzentration nötigt uns nun auch, die zusammenhängende Sagengeschichte in VI nicht, wie Schrader will, auf die ganze griechisch-römische Welt auszudehnen, sondern einerseits den Kreis der Ilias und Odyssee (erstes Halbjahr) andererseits den Kreis des Nibelungen-Liedes (zweites Halbjahr), zum Centrum der Behandlung zu machen, dem sich nebenher oder nachträglich nach Zeit und Umständen die mit diesen Kreisen in nächstem Zusammenhang stehenden Sagen anzuschliefsen haben.

Indem sodann diese Centren auf der frühesten Stufe auf diejenigen Stoffe vorbereiten, welche in den oberen Klassen des Gymnasiums von neuem zu Centren werden, reihen sie sich nicht nur am natürlichsten als Einheiten dem ganzen System des Unterrichts ein (vergl. H. Kern, Grundrifs der Pädagogik S. 81), sondern es wird auch die tiefgehende Macht der Jugendeindrücke in der fruchtbarsten Weise benutzt, um durch die Bilder aus der biblischen, der antiken und der vaterländischen Welt einen Mikrokosmos dieser Jugendeindrücke zu schaffen, welche unverlierbar haftend und still fortwirkend bis in die spätesten Zeiten nachklingen, und auf welche die spätere Vorstellungswelt bei der Behandlung derselben Stoffe auf den oberen Stufen leicht und freudig zurückgreift (Association).

Daran hat der Lehrer bei der Auswahl der Bilder in VI zu denken und darauf hin sie zu berechnen. „Weil alles, was die Knaben im Unterricht beschäftigt hat, ... auch noch für die höhere Bildungsstufe des Jünglings und Mannes eine Bedeutung und einen Wert haben mufs, so dafs er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen und sich daran erheitern kann, mit Rücksicht darauf sind schon während des Unterrichts selbst die Lehrgegenstände so zu wählen und zu behandeln, dafs das einmal möglich ist“ (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 282). Das Beste wäre dann wohl, wenn der Lehrer, welcher in Sekunda und Prima dieselben Stoffe

bei der Lektüre des Homer und des Nibelungenliedes behandelt, sie auch schon den Sextanern vorgeführt hätte und nun imstande wäre, anknüpfend auf die frühere Behandlung sich zu berufen. Aber in Wirklichkeit ist das wohl nirgend ausführbar; dieser Unterricht wird in der Regel den jüngeren und jüngsten Lehrern verbleiben, eben dadurch aber auch die Schwierigkeit desselben nur wachsen.

Der Lehrer hat sodann sich klar zu machen, welches die differentia specifica sowohl dieses Unterrichts-Gegenstandes (Sagengeschichte) als der Bildungsstufe von Sextanern ist. Da wird sich leicht ergeben, dafs zwischen beiden eine innere Wahlverwandtschaft besteht. Das Wesen der Sage als der dichterischen Idealisierung der Anfänge der Geschichte ist poetische, anschaulich plastische Gestaltung der historischen Tradition und darum vor allem auf lebendige Anschauung gegründete Phantasiethätigkeit, aber auch Lebensäufserung einer urwüchsigen Entfaltung des Gemütslebens eines auf kindlicher Kulturstufe stehenden Volkes[1]); und das geistige Leben einer kindlichen Sextanernatur ist vornehmlich ein Leben der Anschauung, der Phantasie und des Gemüts. Daraus folgt die Aufgabe, durch diesen Unterricht nach jenen Seiten zu wirken, d. h. auf die Anschauung, die Phantasie und das Gemüt durch möglichst anschauliche Vorführunng möglichst plastischer Einzelbilder, durch möglichst grofse Vertiefung in den ethischen Gehalt der Sage. Weil aber beim Kinde der Weg zum Herzen durch die Phantasie führt, und weil deshalb der erziehende Unterricht in die Reiche der Phantasie eintreten, die Pflege der Phantasiethätigkeit nicht nur zum Mittel, sondern zum Zweck machen und den in der Jugend liegenden Drang nach phantasievollen Erzählungen in seinen Dienst nehmen mufs (O. Willmann, Pädagogische Vorträge S. 20 und 48), so wird die Rücksicht auf eine recht fruchtbare Anregung der Phantasie bei diesem Unterricht in dem Vordergrund stehen. Aus diesem Grunde läfst sich auch gegen Jägers an sich sehr richtige Bemerkungen (a. a. O. S. 24) die Behandlung der Sagengeschichten neben der biblischen Geschichte in Sexta verteidigen. Jäger wünscht, dafs die Wirkung der biblischen Geschichte, eben weil sie Phantasie, Gemüt und jede Kraft des kindlichen Geistes mächtig anrege, möglichst wenig gestört werde durch heterogene historische Stoffe; die einfacheren und starken Eindrücke seien den bunten vorzuziehen. Wenn indessen einmal noch ein anderer geschichtlicher Unterricht in Sexta Raum finden soll, so läfst sich darauf hinweisen, dafs in

[1]) Vgl. W. Schwartz, Die ethische Bedeutung der Sage, Berlin 1870, S. 1 ff. W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik, Halle 1873, S. 48 ff. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte, Leipzig 1859, S. 197, der die Sage als ein Produkt des Gedächtnisses, des Glaubens und der Phantasie bezeichnet.

der Behandlung der biblischen Geschichte die Gemütsbildung das Erste, die Phantasiebildung doch etwas Sekundäres, in der Sagengeschichte die Phantasie ein Erstes und Wesentliches ist.

Es werden nun die Bilder aus der Sagengeschichte, damit sie untereinander eine Einheit bilden, gruppenweise so auszuwählen seien, dafs sich die einzelnen als Typen des sagengeschichtlichen Lebens darstellen, ihre Gesamtheit aber einen geschlossenen Kreis der stets wiederkehrenden Elemente in dem Liede von den grofsen Völkerschicksalen zur Anschauung bringt. Wie die Gesamtheit der homerischen Gleichnisse, die Bildwerke auf dem Schild des Achilles, die Lebensbilder in Schillers Glocke, so beschreiben Ilias und Odyssee und auch das Nibelungenlied einen Mikrokosmos des menschlichen Daseins im menschlichen und im Völkerleben. Ein solcher Mikrokosmos ist nun auch den Schülern auf dieser Stufe des vorbereitenden Geschichtsunterrichts vorzuführen. Die Bilder sind zu geben, wie sie der Gang der Sage mit sich bringt, aber von vornherein in der Absicht auszuwählen, dafs sie sich hinterher am Schlufs des Halbjahrs als ein Ganzes ausweisen und in dem abschliefsenden Rückblick als solcher auch dem Schüler zum Bewufstsein gebracht werden können. Also Bilder des Familien- wie des öffentlichen Lebens, aus dem Leben im Frieden wie im Kriege, und innerhalb dieser gröfseren Kreise wieder kleinere Einheiten wie z. B. in der folgenden Musterlektion in dem Gesamtbilde des Krieges Einzelbilder eines Heeresauszuges, eines Massen- und Einzelkampfes, einer Heimkehr, einer Siegesfeier u. s. w. u. s. w. Dabei sind Bilder primärer und sekundärer Art zu unterscheiden und die ersteren natürlich voller und farbenreicher auszuführen, als die letzteren.

„Nun aber wird nicht durch vielerlei rührende Geschichten ein Grund gelegt für die teilnehmende Verfolgung menschlicher Geschicke, sondern dadurch, das alle Wärme der Empfindung um grofse und unverlierbare Gestalten gesammelt wird; — auch nicht durch flüchtige Blicke in ersonnene Lebensgeschichten wird die Gesinnung gegründet, der nichts Menschliches fremd ist, sondern durch liebendes Betrachten von Menschenbildern, von grofser unvergefslicher Zeichnung“ (O. Willmann, Pädagogische Vorträge. S. 47). Das Wesen der Persönlichkeit also — der fruchtbarste Begriff für die gesamte Arbeit des erziehenden Unterrichts — mufs schon hier in seiner geheimnisvollen Tiefe dem ahnenden Gemüt des Kindes nahe gebracht werden. Es müssen deshalb die Typen der Persönlichkeiten in sorgfältiger Auswahl festgestellt und sodann ihre Erscheinung nicht nur s oplastisch vorgeführt werden, dafs sie „reliefartig hervortritt“ (Kehr, Praxis der Volksschule S. 279), sondern es ist auch ihre Wesenseigentümlichkeit so bestimmt zu markieren, dafs schon der Sextaner von dem eigenartigen Innenleben der Heldengestalten eine Ahnung erhält (vgl. im folgenden das Bild Volkers).

Auf solche Weise wird durch lebensvolle Bilder von bedeutsamen Ereignissen und Persönlichkeiten das rechte Interesse geweckt, erhalten und zu einer fruchtbaren Vorschule für die Heranbildung des geschichtlichen Sinnes gemacht werden.

Dazu hat die Form der Erzählung das ihrige hinzuzuthun. Diese läfst sich durch die oben begründete Rücksicht auf plastische Anschaulichkeit, fruchtbare Anregung der Phantasie und Vertiefung des Gemütslebens leiten. Im übrigen ist die Behandlung etwa folgende: Man orientiert über den Zusammenhang durch Vorbesprechungen (Vorblick, Analyse), giebt in zusammenhängender, klarer, wohlgeordneter und selbstverständlich freier Erzählung, Beschreibung oder Schilderung das Neue zu überschaulichem Anblick, fafst auf den einzelnen Stufen und zwar recht häufig den erworbenen Gewinn zusammen (Rückblick, Zusammenfassung, Synthese), weist stets auf Bekanntes anknüpfend zurück (Association), führt von Zeit zu Zeit, vor allem bei dem Abschlufs der einzelnen Einheiten, unter Verwendung von Vorstellungsreihen auf den Zusammenhang des gröfseren Ganzen hin (System), überzeugt sich schon auf den einzelnen Stufen und zum Schlufs der betreffenden, sowie zu Beginn der nächstfolgenden Stunde durch wohlausgewählte Fragen, aber auch durch die Forderung zusammenhängender Wiedererzählung, wieweit das Mitgeteilte, besonders die Gliederung des Stoffes, aufgefafst und wie grofs die Fähigkeit des Reproduzierens ist (Anwendung[1]). Da man nur eine wöchentliche Stunde zur Verfügung hat, der ganze Stoff auch mehr der receptiven Thätigkeit des Schülers dienen soll, so sind vollständige Repetitionen und eingehende Übungen der Anwendung nicht durchführbar und selbst in beschränkter Weise nur möglich bei einem möglichst typischen Gange und bei schärfster Gliederung bis in das Einzelne hinein. Daraus ergiebt sich, dafs die unterrichtliche Behandlung dem dritten der von Campe (a. a. O. S. 205) im Wesen der Sage selbst nachgewiesenen Faktoren, dem Gedächtnis, keine Rechnung tragen wird. „Die geschichtliche Nahrung, welche Knaben dieser Stufe empfangen, sagt Loebell (Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts, S. 11), soll keine wissenschaftliche, keine in die folgenden Lehrgänge streng eingreifende sein, sondern vielmehr hergenommen aus dem das Jugendalter der menschlichen Gattung wie des Einzelnen mit den Reizen der Poesie anlockenden Gebiet, nicht in die Kategorie des dem Gedächtnis methodisch einzuprägenden Lehrstoffes fallen.“ „Der Zweck dieser Mitteilungen“, fährt er in Übereinstimmung mit unsern Ausführungen fort, „soll freilich noch ein anderer sein, als die Befriedigung des poetischen Bedürfnisses. Die Knaben sollen hier mit den Thaten und Leiden

[1]) Über diese Stufen des Unterrichts vgl. H. Kern a. a. O. S. 79 ff.

der grofsen Heroen und Leiter der Menschheit, mit den Repräsentanten weltbewegender Richtungen vorläufige Bekanntschaft machen, was mit dem dichterischen Interesse wieder insofern zusammenfällt, als in dem Leben dieser Heroen in der Regel ein grofsartiges, aus den Begegnissen gewöhnlicher Menschen heraustretendes Verhängnis waltet[1]).“

Über diese aus dem Wesen des betreffenden Unterrichtsgegenstandes und der Bildungsstufe der Schüler abgeleiteten Forderungen ist der angehende Lehrer vorher zu unterrichten, und das um so mehr, je weniger er darüber dort etwas erfährt, wo er sich sonst gern Rat holen wird. Schrader (a. a. O. § 38) giebt keine besondere Anleitung für die Behandlung der Sagengeschichte, und was er S. 515 über den Geschichtsvortrag auf den unteren Stufen bemerkt, ist, so vortrefflich an sich, doch zu allgemeiner Art, als dafs es für die wirkliche Einführung in die Praxis gerade dieser besonders schwierigen Disziplin ausreichte. Dasselbe gilt von den kurzen Bemerkungen von Dietsch in der Enkyclopädie von Schmid und Palmer S. 791. Nägelsbachs und Roths Gymnasial-Pädagogik, sowie Riecks Pädagogische Briefe gedenken der Sagengeschichte gar nicht. Campe hat in seiner inhaltsreichen Schrift dem Wesen der geschichtlichen Sage eine besondere Abhandlung gewidmet, welche zu dem Besten gehört, was über diesen Punkt geschrieben ist und keinem Lehrer der Geschichte unbekannt bleiben darf. Derselbe hat auch mit grofser Energie auf den pädagogischen Wert der Sage hingewiesen[2]); aber der darauf folgende Abschnitt über die Methode des geschichtlichen Unterrichts läfst den Anfänger ebenso im Stich, wie die Schriften von Peter, Jäger und Herbst (Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. 1869); denn es setzt eine längere Erfahrung voraus, wenn man von den Winken, welche dort über die Behandlung der Geschichte auf den mittleren und oberen Stufen gegeben werden, das Brauchbare auf die Behandlung der Sagengeschichte übertragen will.

Auch die Volksschul-Litteratur kann hier nicht aushelfen, da die Sagengeschichte nicht in die Volksschule gehört; doch finden sich vortreffliche praktische Winke in Kehrs Praxis der Volksschule S. 278 ff. bei dem über den Geschichtsunterricht Bemerkten[3]). — Unerläfslich für den Lehrer und vorzugsweise

[1]) Zusammenfassend Ziller Grundlegung S. 289: Sagen hat der Unterricht vor allem von ihrer poetischen Seite und nach dem allgemeinen Bildungsgehalt, den sie in sich tragen, aufzufassen.

[2]) a. a. O. S. 198: Man kann den Schüler nicht sorgfältig genug auf dieses tiefe und wunderbare Geistesleben aufmerksam machen, das noch unter dem Schutt und den Trümmern vergangener Gröfse fortsprudelt.

[3]) Die ebendaselbst S. 442 genannten Arbeiten von H. Sevin, Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichts-Unterricht der Volks-Schule, Tübingen 1875, und K. Lange, Die Sage im Geschichts-Unterricht der Volks-Schule (Kehrs Pädagogische Blätter Bd. V S. 201 ff.) sind mir nicht zur Hand.

geeignet, ein tieferes Verständnis für die unterrichtliche Bedeutung dieser Sagenstoffe zu vermitteln, ist das Studium der Arbeiten von O. Willmann: Die Odyssee im erziehenden Unterricht, Leipzig 1868, Pädagogische Vorträge, Leipzig 1869, Der elementare Geschichtsunterricht, Leipzig 1872. Auch auf Dissens Anleitung, mit Knaben die Odyssee zu lesen (Göttingen 1809), wird man verweisen können, und endlich die Abschnitte über Bildung der Phantasie, äufsere und innere Anschauungen u. s. w. bei Pfisterer, Pädagogische Psychologie, Gütersloh 1880, und Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, zur Vorbereitung empfehlen.

Aber die eigentliche Anleitung wird man dem Anfänger selbst geben müssen und zwar so, dafs man ihm die Sache an einem Beispiel praktisch vormacht, nicht allein aber die Behandlung in der Klasse, sondern auch die Art und Weise der Präparation darauf. Wir empfehlen ihm zur allgemeinsten Vorbereitung die Darstellung von Günther, Die Deutsche Heldensage des Mittelalters, Hannover 1870; sie wird zur vorläufigen Übersicht, zur Auswahl, Sichtung und Gruppierung der vorzuführenden Bilder dienen können; die eigentliche Vorbereitung aber macht ein stetes Zurückgehen auf das Nibelungenlied selbst in der Simrockschen Übertragung[1]) notwendig. Aus der originalen Quelle der Dichtung wird man fortwährend schöpfen müssen, um die eigene Phantasie zu beleben und die geschauten Bilder in ihrem ursprünglichen poetischen Glanze reproduzieren, sodann aber auch um eine falsche Modernisierung vermeiden zu können. Dazu kommt die Benutzung von W. Grimms Deutschen Heldensage[2]). Dieser einfache Apparat kann ausreichen. Daneben mögen E. Koch, Die Nibelungensage, 2. Auflage, Grimma 1872, die Edda, endlich auch die Eddasagen von G. Schöne, Göttingen 1858, herangezogen werden.

Nun sind — und das ist die Hauptarbeit in der Präparation — die Bilder nach ihrem poetischen und plastischen Wert unter den oben angegebenen Gesichtspunkten auszusuchen, zu ordnen und zu gruppieren; dabei sind Zusammenziehungen und Verschiebungen nicht nur erlaubt, sondern sogar notwendig. In der folgenden Lektion ist z. B. in dem Kriege der Burgunden mit den Sachsen der Kampf mit Lüdeger sekundär, der Kampf mit Lüdegast die Hauptsache. Man wird dem Sextaner, um ihm die Übersicht zu erleichtern und seiner Phantasie einfache Bilder zu bieten, nur die letzte Figur vorführen, aber plastische Züge aus dem Kampfe mit Lüdeger zur Vervollständigung der Schilderung verwenden. Ebenso sind in dem Folgenden, um die äufsere Erscheinung Siegfrieds anschaulicher vorzuführen, Züge aus späteren

---

[1]) Wir citieren im folgenden nach der Cottaschen Ausabe, 12. Aufl. Stuttgart 1859.

[2]) Wir citieren nach der 1. Ausgabe von 1829.

Schilderungen seiner Persönlichkeit an diese Stelle gerückt und kombiniert worden. Die weitere Arbeit wird aus der folgenden Zusammenstellung deutlich. Wir bemerken nur noch, dafs in den voraufgehenden Lektionen die Erzählung bis zu dem Moment der Ankunft Siegfrieds in Worms (Günther S. 4) geführt worden war und unsere Musterlektion bei diesem Punkte einzusetzen hatte.

Gang der Lektion selbst.

Vorbereitende dialogische Besprechung (Vorblick, Analyse): In welcher Stadt befinden wir uns? In Worms. An welcher Stätte? Vor der Königsburg. Wer ist dort anwesend? Günther und die Seinen. Siegfried und 11 der Seinen. (Siegfried selbzwölfter Simrock. S. 12.) Welches die Situation? Sie warten auf Aufnahme. Die Rosse ungeduldig scharrend. Da haben wir Mufse, uns noch einmal das Bild ihrer Erscheinung recht fest einzuprägen. (Übergang zur neuen Erzählung, Erregung des Interesses.)

Erstes Bild. (In die Phantasie der Schüler hineinzumalen.) 1. Die Erscheinung der 11 Recken. Die Materialien sind aus früheren Stellen im Simrock S. 13 ff. zusammenzutragen. Schilderung von Kopf bis zu Fufs (umgekehrt in der Ilias von Fufs zu Kopf): feste und leuchtende Helme, lichte Panzer, darunter herrliche Gewänder von lichtem Schein; Beinschienen und Sporen; Schilde, schön und breit, mit mancher Wappenzier; — dazu als Trutzwaffen: Speere (zweischneidig und scharf); gerade Schwerter, deren Enden bis auf die Sporen herniedergingen. — Auf stattlichen, schönen Rossen; das Reitzeug goldesrot. goldfarben die Zäume, die Brustriemen von Seide. Repetitorische Zusammenfassung.

2. Die Erscheinung Siegfrieds nach demselben Gange (dadurch Bildung von Vorstellungsreihen; vgl. Kern S. 81, Ziller, Grundlegung S. 153). Frage: Welches wird auch hier der Gang unserer Schilderung sein? — Darauf die Schilderung selbst: der Helm fester, schöner, leuchtender, als bei den übrigen; der Panzer, die Beinschienen, die Sporen goldverziert (W. Grimm S. 246); darunter ein herrliches Gewand von arabischer Seide, weifs wie der Schnee, und darüber ein Mantel von kostbarem Hermelin, weifs mit kohlenschwarzen Flecken (Simrock S. 59). Der Schild mit dem Wappen einer gemalten Krone (S. 36), dem Abzeichen des Königssohnes, und mit Edelsteinen reich besetzt; sie springen heraus, als er später den mörderischen Hagen mit ihm niederschlagen will (S. 159). Der Speer von zweier Spannen Breite und grimmer Schärfe an seinen Schneiden (S. 14); er wird die grimme Schärfe dereinst am eignen Herrn erweisen, als er, von dem tückischen Hagen meuchlings entsendet, am Quell im Odenwalde in den Rücken Siegfrieds fährt (S. 158). Endlich das **Schwert**, Balmung geheifsen, von

kunstsinnigen Zwergen, den Nibelungen, in den Tiefen der Erde geschmiedet, einst König Nibelungs Schwert, dann mitsamt dem Nibelungenhort von Siegfried den Zwergen abgenommen (S. 16 und W. Grimm S. 76 ff.); eine lichte Waffe, am Knauf ein hellleuchtender Jaspis, grüner als das Gras, das Gefäfs von Gold (Simrock S. 287). Es ist von wunderbarer Kraft und Schärfe, dafs nichts unversehrt blieb, wenn man es auf Helme schlug (S. 154), dereinst so verhängnisvoll in der Hand des grimmen Hagen, welcher es dem erschlagenen Helden abgenommen hat und dann vielen Burgunden in Etzels Burg den Tod mit ihm bereitet, bis ihm selbst durch eben dasselbe von der rächenden Kriemhilde das Haupt abgeschlagen wird zur Sühne für den an Siegfried begangenen Verrat. (Das Schwert daher Höhepunkt in der Schilderung der Rüstung. Anlafs zur Besinnung und ethischen Vertiefung[1]). Die Vorblicke auf die Folgezeit dienen zur Einreihung dieser Einheit in das System der ganzen Nibelungensage.)

Zusammenfassung. Welche Überschrift würde der bisherigen Schilderung zu geben sein? Anschreiben dieser Überschrift an die Tafel, Eintragung derselben in das Heft der Schüler, welches am Schlufs des Halbjahres den vollständigen Konspektus über das Ganze der behandelten Bilder enthalten mufs.

Übergang zum zweiten Bilde durch kurze Weitererzählung vom Empfang der Helden durch König Günther und die Burgunden auf Hagens Bericht. Darauf:

Zweites Bild (sekundärer Art und mehr andeutungsweise zu geben). Friedliche Kampfspiele.

Der Aufenthalt in Worms wird ausgefüllt durch fröhliche Jagden (Hinweisung auf die spätere verhängnisvolle Jagd im Odenwald) und durch Waffenspiele (Simr. S. 22): 1. Werfen mit dem Wurfstein (Hinweisung auf den späteren Wettkampf Günthers und Brunhilds), — 2. mit dem Ger, — 3. Veranstaltung von Turnieren. Schilderung eines solchen nach S. 7: mancher Stofs erklang, Schäfte brachen, Splitter flogen bis zum Erker hinan. Von dort schaut Kriemhild verstohlen dem Schauspiel zu (S. 23), und wir schauen mit ihr auf die Kämpfer herab (Fixierung und Einprägung der Anschauung[2])). Mittelpunkt auch dieser Bilder die alle überragende Persönlichkeit Siegfrieds. Welches der Zu-

---

[1]) Vgl. Herbart bei Willmann in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik Bd. V S. 129 ff.

[2]) Den dichterischen Kunstgriff, durch Einführung anderer Zuschauer uns selbst zu Beobachtern der Scene zu machen (vgl. das poetische Element der Teichoskopieen, den Hirten im Gleichnis der Ilias 8, 559), darf eine poetische Erzählung sich so wenig entgehen lassen, dafs sie vielmehr Jagd auf solche die Bilder gleichsam fixierende Momente machen mufs.

wachs in der Kenntnis derselben? Zu der stattlichen Erscheinung die Natur eines ritterlichen Helden[1]). — Zusammenfassung. Überschrift. Anschreiben. Einschreiben.

Drittes Bild (Krieg, der Sachsenkrieg).

Übergang. Auf die friedlichen Spiele folgen ernste Kampfesspiele von Krieg und Schlachten. Ankündigung des Siegers durch Lüdeger, den Sachsenkönig, und Lüdegast, den Dänenkönig. (Wo das Reich derselben zu suchen?) Sorge Gunthers, Zuversicht Siegfrieds; seine geheime Absicht, vielleicht durch einen siegreichen Kriegszug die Zuneigung Gunthers und die Hand der Kriemhilde zu gewinnen.

1. Auszug und Heerfahrt. Gunther, seine Brüder, Hagen, Volker und tausend Mann; Siegfried und die elf Recken. — Einführung der bedeutsamen Persönlichkeit Volkers. Seine Erscheinung: gerüstet wie die übrigen; aber auf dem Schilde als Wappenzeichen die Fiedel (wie bei Siegfried die Krone) und auf dem Rücken die Fiedel selbst; denn er ist des Sanges und der Fiedel kundig; darum heifst er der Fiedelmann, kann aber auch kämpfen gleich einem wilden Eber (Simr. S. 323) und als ein kühner Held gewaltig führen das Schwert. Seines Schwertes Fiedelbogen wirft von den Helmen die leichten Zierden herab und schneidet mit blutroten Strichen durch manch harten Stahl (S. 234). Er stammt aus Alzei unfern Worms im Grofsherzogthum Hessen. (Das Stadtwappen von Alzei noch jetzt ein Löwe mit einer Fiedel in den Tatzen, wie die Stadt Halle welches Wappen führt?) (W. Grimm S. 250. 53. 306. 323). — Also ein kühner und fröhlicher Held, den wir noch vielfach kennen lernen werden, wenn er sein süfses Saitenspiel ertönen lassen wird in fröhlichen, aber auch in todesbangen Stunden (vorläufige Charakteristik). Jetzt trägt er die Heerfahne dem Zuge voran (Simr. S. 30. 33), welcher daherzieht, dafs der Staub von den Strafsen zu stieben beginnt (S. 33). — Ihr Weg rheinabwärts, ein Stück mainaufwärts, über die hessischen Berge, an der Fulda und Weser hinab, und nach der Elbe hinüber in das Sachsenland hinein (S. 30), da wo noch jetzt die Eisenbahn von Worms über Mainz, Frankfurt, Fulda, Cassel, Höxter u. s. w. nach Hamburg geht.

Zusammenfassung. Einzelfragen, besonders nach dem Zuwachs von Vorstellungen und Volker betreffend. Welches das letzte Moment in dem Bilde des Heereszuges? (um sich zu überzeugen, ob die Schüler gleichsam ihm nachschauen). Überschrift. Anschreiben. Einschreiben.

2. Massenkampf. Zur Vorbereitung: Ankunft der Burgunden im Sachsenlande. Rüstung der Feinde. Grofse Übermacht, 40 000 Mann und wohl mehr (S. 29). NB. Der Kampf mit Lüdeger

[1]) Die wesentlichsten Züge in dem Charakterbilde Siegfrieds können erst später in den Rahmen der Bilder eingetragen werden.

und Lüdegast wird in ein Bild zusammengezogen. — Die Scharen sprengen heran auf schnaubenden Rossen, dafs der Erdboden dröhnt. Speere fliegen in dichtem Hagel über die Helme (S. 35) und fahren gierig in den Erdboden (wie ihr aus der Homerischen Sage von den Schlachten vor Troja kennt), teils in die Helme, dafs Bäche roten Blutes aus ihnen hervorrieseln (S. 34), oder in die Schilde, furchtbar abprallend, aber auch zersplitternd, endlich viele durch den Panzer in den Leib, tiefe Wunden schlagend, dafs man über die Sättel fliefsen sah das Blut (S. 94). — Zusammenfassung. Überschrift u. s. w. Die früher bei der Schilderung der Erscheinung und Rüstung dei Helden gewonnenen Vorstellungen sind verwertet und erweitert worden. Reihengewebe.

3. Einzelkämpfe. (Zweikampf zwischen Siegfried und dem Dänenkönig.) Hinweisung auf die aus dem vorigen Halbjahr bekannten ähnlichen Einzelkämpfe der Homerischen Helden. — Kurze Schilderung der Erscheinung des Dänenkönigs. Sein Schild von lichtem Gold (S. 31). — Den Sporen gehorsam tragen die Rosse pfeilgeschwind die Helden gegen einander, als wehte sie der Wind (S. 31). — Zwei Waffengänge, mit Lanze und Schwert. Sie neigen die Lanzen mit aller Macht auf die Schilde, aber entscheidungslos, wenden ritterlich die Rosse zurück und versuchen nun den grimmen Mut in dem Hauptkampf mit dem Schwert (Zurückweisung auf Balmung); Vorlesung von Strophe 1 und 2, S. 32: Da schlug der Degen Siegfried . . . . mit allen Kräften lag. — Da strauchelt dem Dänenkönig das Pferd unter dem Sattel (Höhe und Krise; dieser Zug aus dem späteren Kampf mit Lüdeger herübergenommen S. 35). Nun schlägt ihm Siegfried drei Wunden durch den lichten Harnisch (S. 32). Ströme Blutes rinnen unter ihm herab; da bittet er um sein Leben, bietet dem Sieger all sein Land, giebt sich ihm gefangen und wird der Obhut Hagens übergeben (S. 32ff.).

Nachspiel. Dreifsig andere Helden, von Siegfrieds Hand erlegt bis auf einen, den Boten der Niederlage. Totenklage hier (Erinnerung an ähnliche Homerische Stoffe), Siegesjubel dort; — Zusammenfassung, Überschrift u. s. w.

Viertes Bild (sekundärer Art; die Siegesbotschaft). Zur Vorbereitung: Gerücht, bestätigende Kunde allgemeiner Art, Ankunft des Boten, die harrende Kriemhilde (Steigerung). — Das Folgende nach der Gliederung von Anfang, Mitte, Ende: 1) Empfang, zum Willkomm ein Trunk goldenen Weins. — 2) Der Botenbericht. Mittelpunkt desselben. Siegfrieds Heldenruhm; Vorlesung von S. 38, Nr. 1 u. 3 und 39, Nr. 2: Wie herrlich sie auch stritten, das war doch gar ein Wind gegen Siegfrieden des Königs Siegmunden Kind. — 3) Belohnung des Boten zum Abschied mit reichem Gewand und zehn Mark Goldes. —

Endlich die Wirkung auf Kriemhilde: Freude und Dank. — Zusammenfassung u. s. w.

Fünftes Bild. Siegesfest; erste Begegnung Siegfrieds und Kriemhildes. Zur Vorbereitung: Heimkehr der Sieger (Erinnerung an die Heimkehr unserer Krieger 1871). — Ausführung: das Siegesfest selbst. Zeit (Pfingstfest). Ort (Platz zwischen Hofburg und Münster). Festzug, herausschreitend aus den Pforten des Palastes; ringsum die schaulustige Menge (wir mit ihr schauend). 5000 Degen, 32 Fürsten, Zug der Frauen, Ute. — Aber Höhe und Mitte: Kriemhild im Geleit ihrer Frauen; da erschien die Liebliche wie Morgenrot aus tiefen Wolken, wie der lichte Vollmond vor den Sternen schwebt (S. 46). —Wirkung auf Siegfried. Sein stilles Geständnis. Vorlesung von S. 47, Nr. 3: Er sprach in seinem Sinnen . . . . so wär ich sanfter tot. — Grufs, Kufs und Dank der Kriemhilde. — Festlicher Zug in den Münster (Hinweisung auf die Zukunft: späterer Gang in den Münster vor dem Streit der Königinnen. Siegfrieds Leiche in und aus dem Münster. — Zur Einordnung in das System). — Zwölf Tage darf er um sie sein, ihr ritterlich zu dienen. — Zusammenfassung, Überschrift u. s. w.

Halle. O. Frick.



ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Erler, Die Direktoren-Konferenzen der preufsischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1882. Ihre Verhandlungen, geordnet und excerpiert. Zugleich als zweiter Nachtrag der „Direktoren-Konferenzen des preufsischen Staates." Berlin, Wiegandt und Grieben, 1882. V und 131 S. 8.

Im Jahre 1876 wurde in dieser Zeitschrift (S. 47) die seitdem hoffentlich in weiten Kreisen bekannt gewordene Schrift Erlers „Die Direktoren-Konferenzen des preufsischen Staates" besprochen. Der Verf. stellte damals Nachträge in etwa dreijährigen Zwischenräumen in Aussicht. Der erste erschien im Jahre 1879, der zweite liegt uns jetzt vor. — Das Institut der Direktoren-Konferenzen ist nunmehr, abgesehen von Brandenburg und Hessen-Nassau, auf alle Provinzen des preufsischen Staates ausgedehnt worden. In den Jahren 1879, 1880 und 1881 wurden neun Konferenzen gehalten: in Pommern, Hannover, Posen, Schlesien, Preufsen (Ost- und Westpreufsen), Schleswig-Holstein, Sachsen, Westfalen und in der Rheinprovinz. Ihre Verhandlungen sind in der Weidmannschen Buchhandlung erschienen; über die in den einzelnen Konferenzen angenommenen Thesen ist in diesen Blättern Bericht erstattet worden, und wir gedenken damit fortzufahren. Erler füllt eine trotz alledem gebliebene Lücke aus, indem er den in den Konferenzen behandelten Stoff sachlich ordnet und so eine „Orientierung in den oft über Gebühr ausgedehnten und sich, wie es die Natur der Sache mit sich bringt, vielfach wiederholenden Referaten" ermöglicht, die um so schwieriger war, je gröfser die Ausdehnung ist, welche die einzelnen Konferenzen durch die Zahl und Verschiedenartigkeit der daran teilnehmenden Anstalten gewonnen haben. Die der vorliegenden Schrift Erlers zu Grunde liegende Disposition ist dieselbe wie die in der Hauptschrift und im ersten Nachtrage befolgte. Sie ist ebenso zweckmäfsig wie die Art der Mitteilungen selbst, und wir können daher nur wünschen, dafs die verdienstliche Arbeit überall Beachtung finden möge.

H. Kern.

Wilhelm Fox, Die Kranzrede des Demosthenes das Meisterwerk der antiken Redekunst mit steter Rücksicht auf die Anklage des Aeschines analysiert und gewürdigt. Leipzig, B. G. Teubner, 1880. XII u. 64 S.

Wenn auch die in der vorstehend genannten Schrift behandelte Rede des Demosthenes schon ihres äufseren Umfanges wegen in den Gymnasien nicht allzu häufig gelesen wird, so schien es doch zweckmäfsig, auch hier auf diese Schrift aufmerksam zu machen, nicht allein, weil sie eine Rede behandelt, die, wie sie eine der glänzendsten Leistungen demosthenischer Beredsamkeit bildet, so auch der Gegenstand vielfältiger gelehrter Untersuchungen geworden ist, sondern namentlich auch, weil die hier vorliegenden neuen Untersuchungen für das Verständnis der Kunst des Demosthenes im allgemeinen in hohem Mafse fördernd wirken. Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, in der Kranzrede ein in allen Teilen vollendetes Kunstwerk nachzuweisen und sie als ein solches dem Leser zum Verständnis zu bringen; diese Aufgabe hat er durch die eingehendsten Studien und die scharfsinnigsten Erörterungen zu erfüllen gesucht.

Als ein wesentlicher Teil dieser Aufgabe mufs es angesehen werden, die Disposition der Rede klar und als eine dem Zwecke der Rede vollkommen entsprechende darzulegen. Welche Schwierigkeiten sich hier bieten, läfst sich schon daraus abnehmen, dafs die Ansichten der Gelehrten, welche sich mit dieser Aufgabe beschäftigt haben, weit auseinander gehen (vgl. Vorw. S. VII ff.), ja dafs sogar neuerdings A. Kirchhoff (Abh. d. Berl. Akad. 1875 hist. phil. Kl. S. 59 ff.) die Einheit der Rede in Abrede gestellt hat. Die Schwierigkeiten liegen zum Teil in dem Umstande, dafs der Gegenstand, welcher den eigentlichen Kern der Rede bilden sollte, nämlich die Entkräftung der von Äschines gegen Ktesiphons Antrag erhobenen Anklage der Gesetzwidrigkeit, nur oberflächlich behandelt wird, zum Teil darin, dafs die Abschnitte, welche die politische Thätigkeit des Demosthenes und seinen politischen Gegensatz zu Äschines darlegen, nicht allein den wesentlichen Inhalt der Rede bilden, sondern auch in einer Weise angeordnet und verknüpft sind, die den notwendigen Zusammenhang nicht ohne weiteres erkennen läfst.

Der Verf. bestimmt nun als Thema der Rede: Rechtmäfsigkeit des Ktesiphontischen Antrages, Rechtmäfsigkeit, nicht Gesetzlichkeit, so dafs der Redner zu beweisen suche, dafs jener Antrag 1. nicht gegen die Wahrheit, die Bekränzung also nicht gegen die Billigkeit, 2. nicht gegen die Gesetze verstofse. Hiernach bildet der Verf. zwei Hauptteile, deren erster das *δίκαιον*, deren zweiter das *νόμιμον* des Antrages erweisen soll, und zwar weist er dem ersten Teile § 10—109 und 126—296, dem zweiten § 111—121 zu. Diese Annahme bildet so sehr den Angelpunkt für die Auffassung und das Verständnis der Rede im ganzen

und im einzelnen, dafs sie wohl eine eingehendere Untersuchung verdiente, als hier angestellt werden kann.

Die Bedenken gegen diese Annahme sind, sachlich und formell, nicht gering. Schon die Teilung in ein *δίκαιον* und ein *νόμιμον* würde an und für sich bedenklich erscheinen, selbst wenn man mit dem Verf. S. 60 ersteres als das allgemeine oder Naturrecht, letzteres als das geschriebene, positive oder Gesetzesrecht auffassen und ersteres mit Wahrheit und Billigkeit gleichbedeutend setzen will. Denn aus des Dem. Worten ergiebt sich eine solche Teilung nicht unzweifelhaft. Zwar wird in § 56—58, auf welche sich der Verf. stützt, eine gewisse Unterscheidung gemacht zwischen dem Teil der Anklage, welcher die Wahrheit der Behauptung Ktesiphons, dafs Dem. sich stets als ein vorzüglicher Patriot erwiesen habe, und dem Teil, welcher die formale Gesetzmäfsigkeit angreift, aber es ist kein Anzeichen dafür vorhanden, dafs Dem. den ersteren Punkt als aufserhalb der Beziehung zu einer Gesetzesverletzung stehend betrachtet. Denn er erklärt ausdrücklich § 58, die Frage wegen der Rechenschaftsablage und der Verkündigung im Theater stehe im unmittelbaren Zusammenhang mit seinem politischen Verhalten, und wenn man auch dem Verf. zugestehen wird, dafs es kein einzelnes Gesetz gab, welches verbot, Anträge durch lügnerische Behauptungen zu begründen (S. 59 u. 238 A. 14), so hat doch Äsch. § 50 seine Anklage so sehr auf die Behauptung, die gesamte Gesetzgebung verbiete ein solches Verfahren, gestützt (vgl. § 205 *τρίτον δὲ τὸ μέγιστον λέγω, ὡς οὐδὲ ἄξιός ἐστι τῆς δωρεᾶς*), dafs er mit Sicherheit die Verurteilung Ktesiphons erwartet, sobald das Lügenhafte seiner Angaben erwiesen sei. Denselben Standpunkt hat ja auch Dem. acceptiert, wenn er § 59 zur Entschuldigung seiner Ausführlichkeit in der Darstellung des Geschichtlichen sagt: *ὁ γὰρ διώκων τοῦ ψηφίσματος τὸ λέγειν καὶ πράττειν τὰ ἄριστά με καὶ γεγραμμένος ταῦτα ὡς οὐκ ἀληθῆ, οὗτός ἐστιν* u. s. w. Auch daraus, dafs Dem. § 110 in dem Übergange das *αὐτὸ τὸ παράνομον* in einen Gegensatz zu seinem politischen Leben zu setzen scheint, ergiebt sich jene Teilung nicht unbedingt, denn die Deutung dieser Stelle ist nicht sicher. Wir kommen weiterhin auf diese Stelle zurück.

Allein vielleicht ist diese Sache nicht von besonderer Bedeutung, wenn man sich mit dem Verf. einverstanden erklärt, dafs die Rede überhaupt in zwei Hauptteile zerfalle, so wie sie der Sache nach oben angegeben worden sind, und demnach nicht den ganzen ersten Abschnitt § 10—52 als eine aufserhalb der eigentlichen Verteidigung Ktesiphons liegende Widerlegung der Anschuldigungen ansieht, welche Äsch. gegen Dem. erhoben hat.

Es stützt aber der Verf. diese seine Anordnung der Rede noch besonders auf die Partitio in § 57 f., in der er nicht, wie von anderen angenommen worden ist, die Einteilung eines ein-

zelnen Teiles der Rede, sondern der ganzen Rede erkennt. Man wird auch dies zugeben können, aber es wird dann kaum möglich sein, das, was dieser Partitio voraufgeht, in dieselbe mit hineinzuziehen, einerseits schon dieser Stellung wegen, anderseits, weil Dem. seine Teilung ausdrücklich auf das bezieht, was er erst sagen will (56 *οἶμαι δῆλον ὑμῖν ποιήσειν, ὅτι πάντα δικαίως ἀπολογήσομαι.* 58 *τὴν ἀπολογίαν ἔγνωκα ποιεῖσθαι*). Mag das in § 10—52 Enthaltene für die Sache des Dem. auch von der gröfsten Wichtigkeit sein, formell liegt es jedenfalls aufserhalb des eigentlichen Gegenstandes der Rede, nämlich der Verteidigung Ktesiphons, und dies sagt ja auch Dem. ausdrücklich § 9. Es genügt doch wohl nicht, wenn der Verf. S. 59 „die hier gegebene Scheidung des Ganzen in einen exoterischen und einen esoterischen Teil nur äufserlich und mehr oder minder willkürlich" nennt; für die Auffassung des Dem. selbst spricht diese Stelle doch deutlich genug.

Nicht frei von Bedenken ist ferner die Zerlegung des von dem Verf. konstruierten ersten Hauptteils in zwei Stücke so, dafs zwischen beide der zweite Hauptteil 111—121 gestellt erscheint. Diese Anordnung findet der Verf. teils dadurch begründet, dafs der zweite Teil, als der schwächere, dadurch von den stärkeren Partieen gewissermafsen gedeckt wird, teils dadurch, dafs so eine vollkommene Symmetrie, welche allein bei der Dreiteilung möglich ist, hergestellt wurde (S. 63 ff.). An und für sich mag solche Teilung und Anordnung zulässig sein, aber die eigenen Worte des Demosthenes erwecken doch Mifstrauen gegen dieselbe. Indem Demosthenes zur Behandlung der eigentlichen Gesetzesfrage übergeht, sagt er § 110 ganz bestimmt, es sei noch übrig (*λοιπὸν εἶναι*), über die Ausrufung und die Rechenschaftsablage zu sprechen; es gehe aus dem Gesagten völlig deutlich hervor (*ἱκανῶς ἐκ τῶν εἰρημένων δεδηλῶσθαι*), dafs er das Beste für den Staat im Auge gehabt habe und stets ein guter Patriot gewesen sei. Und doch (*καίτοι*) lasse er das Bedeutendste in seiner staatsmännischen Thätigkeit beiseite (*παραλείπω*). Jenes *λοιπόν* scheint der Verf. nicht berücksichtigt zu haben, und doch wäre dasselbe nicht am Platze, wenn damit ein Abschnitt eingeführt werden sollte, der nicht einen Abschlufs giebt, sondern ein Mittelstück bildet. Sicher unzulässig aber ist es, mit dem Verf. S. 109 jenes *παραλείπω* so zu erklären: Dem. wolle von dem wichtigsten Teile seiner politischen Thätigkeit n o c h absehen, und zu behaupten, Dem. habe trotz des Verbums *παραλείπειν* klar genug angedeutet, dafs er auf sein späteres Staatsleben zurückkommen werde, einmal durch die frühere Ankündigung, er werde sein ganzes Staatsleben darstellen, denn dadurch dafs er den noch übrigen Teil seines Wirkens als den wichtigsten bezeichnet und überhaupt durch die Form des Satzes *ὑπολαμβάνων πρῶτον μὲν ἐφεξῆς τοὺς περὶ αὐτοῦ τοῦ παρανόμου λόγους ἀποδοῦναί με δεῖν, εἶτα, κἂν*

μηδὲν εἴπω περὶ τῶν λοιπῶν πολιτευμάτων, ὁμοίως παρ' ὑμῶν ἑκάστῳ τὸ συνειδὸς ὑπάρχειν μοι. Dafs die Auffassung des *παραλείπω* in dem angegebenen Sinne unberechtigt ist, wäre ja wohl schon an sich klar, aber es läfst sich auch zeigen, dafs der Verf. seiner Einteilung zu Liebe den ganzen Satz mifsverstanden hat. Für einen unbefangenen Leser ist der Sinn desselben doch gewifs der: Es bleibt mir noch übrig, von der Ausrufung und der Rechenschaftsablage zu sprechen, denn die erste gegen den Antrag Ktesiphons geltend gemachte Behauptung, mein politisches Verhalten verdiene nicht die beantragte Auszeichnung, ist durch das Gesagte vollständig widerlegt; und doch erwähne ich nicht einmal meine bedeutendsten Thaten, weil ich der Überzeugung bin, erstens dafs es darauf ankommt, die Anklage der Gesetzwidrigkeit zu entkräften, zweitens dafs ihr selbst meine Thaten genau genug kennt, auch ohne dafs ich das, was ich übergangen habe, noch erwähne. Die Erklärung, welche der Verf. von dem letzten Teil des Satzes giebt, kann sicherlich nicht befriedigen. Er sagt: Nach den Worten *πρῶτον μὲν ἐφεξῆς* u. s. w. „ich mufs zuerst der aufgestellten Reihenfolge nach mich über den Punkt der Gesetzwidrigkeit verantworten" erwartet man nichts anderes als: „und dann eben auf den wichtigsten Teil meines Staatslebens zurückkommen"; und wenn es statt dessen heifst: *εἶτα, κἂν μηδὲν εἴπω* u. s. w., so hebt doch auch die Form des Bedingungssatzes die Erwartung nicht auf, dafs die Bedingung werde erfüllt werden. Aber es ist doch wohl ersichtlich, dafs das *πρῶτον μέν* nicht in der Weise in den abhängigen Satz gezogen werden darf, wie es der Verf. zu thun scheint, denn dann müfste der mit *εἶτα* eingeführte Satz auch von *δεῖν* abhängig sein und eben ganz anders lauten, als er lautet, vielmehr sind die beiden Glieder durch *πρῶτον μέν-εἶτα* als zwei von *ὑπολαμβάνω* abhängige Sätze mit einander verknüpft in ihrem Wertverhältnisse bestimmter bezeichnet, als es etwa durch eine Verknüpfung vermittels *μέν-δέ* geschehen wäre. Ferner, wenn auch der Bedingungssatz seiner Form nach die Erwartung nicht aufhebt, dafs die Bedingung werde erfüllt werden, so folgt doch nicht ein Nachsatz, wie ihn der Verf. erwartet, sondern es spricht Dem. in dem vorhandenen Nachsatze die Überzeugung aus, dafs es keiner weiteren Darlegung seines Wirkens bedürfe, da ja jeder dasselbe kenne. Auf seine Auslegung gründet allerdings der Verfasser seine Konstruktion der Rede in dem Mafse, dafs er sogar S. 141 sagt: „Die § 110 in Aussicht gestellte Weiterführung des *δίκαιον*". Freilich mufs er selbst anerkennen, dafs der Übergang zu dieser angenommenen Weiterführung (§ 122) in dem Gedankengange nicht geringe Schwierigkeiten bietet (S. 134), und die Art, wie er diese Schwierigkeiten zu heben sucht, ist nicht ganz unbedenklich. Er bemerkt ganz richtig, dafs das *ἔπειτα* in § 122 einen Kontrast einleite, aber seine weitere Ausführung scheint damit nicht ganz in Überein-

stimmung zu sein. Denn wenn er sagt: „Die Art, wie Äsch. den Richtern zur Entscheidung der Rechtsfrage eine nach Willkür zugestutzte Gesetzesschablone vorlegt, erinnert den Redner an das ähnliche Verfahren (Äsch. § 168) bei der nach eigner Laune und Leidenschaft entworfenen Norm zur Beurteilung des echten Volksmannes“, so ist damit der Kontrast eher aufgehoben und eine Gleichheit der verknüpften Gedanken zustande gebracht, während der natürliche Kontrast doch der wäre: Du, ein Mann, der die Gesetze verdreht, die vollständig und unverändert vorzulegen die Gerechtigkeit fordert, du willst Regeln aufstellen, wie ein Volksmann beschaffen sein mufs? Das kann doch gewifs nur der, welcher selbst thut, was recht ist. Es ist möglich, dafs der Verf. einen solchen Kontrast im Sinne hatte, aber selbst dann ist der Gedankengang des Dem. keinesweges klar gelegt. Abgesehen davon, dafs die Auslegung, welche der Verf. dem in § 122 enthaltenen Vergleiche giebt, höchst gezwungen ist, bleibt in jedem Falle unerklärt, weshalb Dem. die ganze nun folgende Auseinandersetzung als eine Gleiches mit Gleichem vergeltende Erwiderung auf die Schmähungen bezeichnet, mit welchen Äsch. ihn überhäuft hat, während doch nach dem Verf. diese Auseinandersetzung dazu dienen müfste, zu erweisen, dafs der von Äsch. für den echten Volksmann hingestellte Mafsstab nicht der richtige ist (S. 135).

Es scheint denn doch, als ob der leitende Gesichtspunkt anderswo zu suchen ist. Wenn man erwägt, dafs Dem. an der hier betrachteten Stelle mit dem Nachweis der Gesetzlichkeit des Ktesiphontischen Antrages, entsprechend den einzelnen Punkten der Anklage, in Wirklichkeit zu Ende ist (§ 126 *ἐπειδὴ τοίνυν ἡ μὲν εὐσεβὴς καὶ δικαία ψῆφος ἅπασι δέδεικται*) und nun bemerkt, dafs er die ganze Anklage überhaupt als eine solche bezeichnet, die nicht zur Wahrung des Rechtes, sondern aus persönlicher Feindschaft und Mifsgunst gegen ihn erhoben ist (§ 121 *οὐδ' αἰσχύνει φθόνου δίκην εἰσάγων, οὐκ ἀδικήματος οὐδενός* und der ganze § 123), so erscheint die ganze folgende Auseinandersetzung, die überall auch da, wo vornehmlich von des Demosthenes Thaten und Verdiensten die Rede ist, den Gegensatz zu Äschines scharf betont, als Versuch eines Beweises, dafs Äschines überhaupt nicht der Mann gewesen sei, die Anklage gegen Ktesiphon zu erheben und auch gar nicht eigentlich den Antrag desselben, sondern ihn, den Demosthenes, persönlich verfolge. In diesem Sinne richtet sich denn auch dieser Teil der Rede nicht mehr gegen die Klage des Äsch., sondern gegen die Person desselben und so war Dem. wohl berechtigt, die Abwehr des gegen ihn persönlich gerichteten Angriffes mit den Worten einzuführen: *Αἰσχίνης ἐμοῦ πομπεύειν ἀντὶ τοῦ κατηγορεῖν εἵλετο· οὐ μὴν οὐδ' ἐνταῦθα ἔλαττον ἔχων δίκαιός ἐστιν ἀπελθεῖν.*

Bemerkenswert ist es, dafs Fox, um eine Stütze für den von ihm angenommenen Gedankengang zu gewinnen, die von

Äsch. angeführten Gesetze als Gesetzesschablone (S. 135) oder Gesetzesnorm (S. 136) bezeichnet, während doch Äsch. keines von beiden im Sinne gehabt, sondern das Vorgelegte als wirkliche, zu Recht bestehende Gesetze auf den vorliegenden Fall angewendet hat, wobei die Frage, ob er diese Gesetze gefälscht und zu Unrecht benutzt hat, einer anderen Erwägung zufällt. Freilich scheint die Beantwortung dieser Frage nach dem vorliegenden Material für uns unmöglich zu sein; der Versuch, welchen Fox gemacht hat, die Schwierigkeiten zu lösen, welche in dieser Hinsicht die betreffenden Abschnitte (Äsch. 34—48; Dem. 120) zusammengenommen bieten, wird wohl wenig Beifall finden. Äsch. führt als Grundlage eines Teils seiner Anklage ein Gesetz an, welches anordnet *ἐν τῷ δήμῳ ἐν Πυκνὶ τῇ ἐκκλησίᾳ ἀνακηρύττειν τὸν ὑπὸ τοῦ δήμου στεφανούμενον, ἄλλοθι δὲ μηδαμοῦ* und sucht dem Gegner die Anwendung eines anderen Gesetzes (*Διονυσιακὸς νόμος* § 35), welches für gewisse Fälle die Bekränzung im Theater gestattet, *ἐὰν ψηφίσηται ὁ δῆμος,* dadurch abzuschneiden, dafs er aus der Entstehung und Tendenz dieses Gesetzes darlegt, es kollidiere nicht mit dem ersteren und unter den in der Exception gemeinten Fällen seien nur die zu verstehen, in welchen ein fremder Staat einem Athener die Ehre der Bekränzung zu teil werden läfst. Dem. geht nun bekanntlich auf diese Ausführungen gar nicht ein, sondern wirft einzig und allein dem Ankläger vor, er täusche *νόμους μεταποιῶν, τῶν δὲ ἀφαιρῶν μέρη, οὓς ὅλους δίκαιον ἦν ἀναγιγνώσκεσθαι,* ohne Aufklärung zu geben, worin die behauptete Fälschung und Verstümmelung bestanden habe. Möglicherweise würde uns die Sache klarer sein, wenn uns das Gesetz, welches Dem. vorlesen liefs, in seinem echten Wortlaute, nicht in der jetzt im Texte stehenden Fiktion erhalten wäre, wiewohl auch dann noch vielleicht die Schwierigkeit bliebe, dafs Dem. sich nur mit e i n e m Gesetze beschäftigt und über das Verhältnis der beiden von Äsch. angeführten nichts sagt, so wie dafs die von Dem. § 121 besonders betonten Worte *πλὴν ἐάν τινας ὁ δῆμος ἢ ἡ βουλὴ ψηφίσηται* von Äschines § 47 wenigstens in der Form *ἐὰν μὴ ψηφίσηται ὁ δῆμος* aus dem zweiten Gesetze angeführt werden, welches Äsch. gerade für den vorliegenden Fall nicht anwendbar erklärt. Die aus dieser Sachlage sich ergebenden vielfachen Schwierigkeiten meint Fox S. 126 f. durch die Annahme zu heben, Dem. habe nicht, wie man annehme, nur das sogenannte Dionysische Gesetz vorlesen lassen, sondern beide Gesetze, aber beide als eins. Vorausgesetzt, dafs die Rede des Dem. so, wie sie uns vorliegt, eine Erwiderung auf die Rede des Äsch., wie diese uns vorliegt, sein soll, wäre dies Verfahren nicht ein meisterhafter Kunstgriff (S. 128), sondern ein plumper Versuch sonder gleichen gewesen. Denn nachdem Äsch. sich alle Mühe gegeben hat, die beiden Gesetze nicht nur auseinander zu halten, sondern auch als wesentlich verschiedene Dinge betreffend nachzuweisen, könnte das Unterfangen,

beide Gesetze als eins erscheinen zu lassen und die Exception des zweiten Gesetzes auf einen Satz des ersten zu beziehen, doch nur bei einem Gerichtshofe Aussicht auf Erfolg haben, von dessen Mitgliedern man erwarten durfte, dafs sie das Wichtigste, was der Ankläger über einen entscheidenden Punkt gesagt hatte, bereits vollständig vergessen hatten. Freilich meint Fox in den Anmerkungen zu dieser Auseinandersetzung S. 320: „Die alten Redner wagen oft genug auch das Unglaubliche", und wenn man die Sache aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, so kann man allerdings ein solches Verfahren des Dem. für möglich halten, ob auch für geeignet „leichterhand in den Augen der überraschten Zuhörer über den Gegner obzusiegen" (S. 127), dürfte doch sehr fraglich sein. „Alles kam hier", sagt Fox S. 128, „auf Überraschung an, und man mufs es natürlich finden, wenn der Redner, um seinen Zuhörern keine Zeit zu weiterem Nachdenken zu lassen, auch nicht ein Wort über die als selbstverständlich angenommene Einheit der von Äsch. getrennten Gesetze verliert." Ich meine, das heifst doch eine gar zu schlechte Meinung von dem Verstande der athenischen Richter hegen, wenn man es natürlich findet, dafs sie das Gegenteil von dem, was die eine Partei mit gewichtigen Gründen zu beweisen sucht, ohne weiteres als selbstverständlich hinnehmen. Ferner, wenn Dem. die vereinigten Gesetze in der von Fox aufgestellten Form vorlesen liefs, d. h. genau in den Worten, wie sie sich bei Äsch. im Texte der Rede finden, wie konnte da die Beschuldigung, dafs Äsch. die Gesetze geändert und verstümmelt habe, den Richtern auch nur einen Augenblick plausibel erscheinen, da Dem. auch nicht das mindeste Thatsächliche für diese Beschuldigung vorgebracht hat? Denn die geringe Abweichung *ἐὰν ὁ δῆμος ἢ ἡ βουλὴ ψηφίσηται* bei Dem. gegen *ἐὰν ψηφίσηται ὁ δῆμος* bei Äsch. ist doch ganz ohne Bedeutung.

Genug, der Auffassung, welche Fox von der Einteilung der Rede und der Anordnung der Teile darlegt, stellen sich nicht unerhebliche Bedenken entgegen, und dieselben werden sich noch bedeutend steigern, wenn man die einzelnen Abschnitte der Rede und deren wesentlich verschiedenen Charakter genauer ins Auge fafst. Der erste Abschnitt (10—52), den Fox selbst als Abfertigung der exagonischen Anklagen bezeichnet, geht doch im wesentlichen darauf aus, zu zeigen, dafs Äsch. dem Dem. persönlich Dinge zur Last legt, die gar nicht ihm, sondern andern zur Last fallen, wie namentlich den Abschlufs des Philokrateischen Friedens und dessen unmittelbare Folgen. Dieser Abschnitt steht, wie § 53 deutlich ausspricht, mit der Anklage gegen Ktesiphon in keinem unmittelbaren Zusammenhange, sondern ist bestimmt, einer Voreingenommenheit der Richter gegen den Verteidiger zu begegnen. Der zweite Abschnitt (60—109) zeigt durchaus die Haltung eines Nachweises, dafs Dem. in der That sich aufs beste um den Staat verdient gemacht hat, und bildet somit eine Wider-

legung des ersten Teiles der Anklage; der dritte Abschnitt (111—121) ist zweifellos der Rechtfertigung des Ktesiphontischen Antrages auf Grund der bestehenden Gesetze gewidmet; der vierte Abschnitt (126—296) stellt so ersichtlich die Persönlichkeiten des Äsch. und Dem. in der Weise gegenüber, dafs alles Licht auf den letzteren, aller Schatten auf den ersteren fällt, dafs hier sicher nicht der Hauptzweck sein kann, einen Nachweis für den Patriotismus des Dem. zu liefern, sondern das Verfahren des Äsch. bei der Anklage als ein solches darzustellen, das aus politischer Feindschaft gegen Dem. und aus eigensüchtigen Beweggründen eingeschlagen worden ist, während die Anklage nur ein Mittel für diesen Zweck liefert. Ob diese in ihrem Charakter so wesentlich verschiedenen Abschnitte in zwei Hauptteile und zwar gegen die formellen Hinweisungen des Dem. selbst zusammengezogen werden dürfen, ist doch in hohem Grade zweifelhaft. Dafs alle schliefslich einem Zwecke dienen, ist ja klar; denn dafs es dem Äsch. nicht sowohl darauf ankam, dafs Ktesiphons Antrag als gesetzwidrig verurteilt, sondern darauf, dafs Dem. politisch vernichtet werde, und dafs Dem. sich selbst gegen diesen Angriff wehrte, darüber ist wohl weder einer der Beteiligten, noch sonst jemand jemals in Zweifel gewesen. Aber es handelt sich ja auch hier nur um die formale Konstruktion des Kunstwerkes, nicht um eine Zerlegung der Rede der Sache nach. Freilich finden wir in dieser Hinsicht bei dem Verf. ein gewisses Schwanken, wenn er S. 62 bei Widerlegung einer anderen Ansicht sagt: „dafs in Wirklichkeit alles gegen eine solche Teilung protestiert (wofern eine formale Teilung gemeint ist, wie sie ja einzig hier in Betracht kommt)“ und wenige Zeilen später bei der Aufstellung seiner eignen Teilung: „zum I. Teile gehört alles Übrige — und, wenn auch nicht formell, doch dem Inhalte nach 10—52.“

Auf die Analyse, welche der Verf. von der Rede giebt, im einzelnen einzugehen, ist bei der Fülle des Gebotenen nicht möglich, vereinzelte Stücke herauszugreifen und zu besprechen, würde keinen Wert haben; ich mufs mich begnügen, auf die mit dem sorgfältigsten, schärfsten Eingehen gegebene Entwicklung der Gedanken, auf die auf einer ausgebreiteten Kenntnis der rhetorischen Kunst der Alten und einem steten Hinblick auf die Gesamtwirkung ruhende Darlegung der Mittel, mit welchen Dem. seinen Zweck zu erreichen suchte, auf die feinsinnige ästhetische Würdigung der Kunst des Redners hinzuweisen. Der Gewinn, der aus dem Buche für das Verständnis des Demosthenes zu ziehen ist, mufs, selbst wenn man in wesentlichen Punkten abweichender Meinung ist, hoch angeschlagen werden.

Berlin. B. Büchsenschütz.

J. Steiner, Über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre. Ein Beitrag zur Methodik der altklassischen Lektüre. Wien, Alfred Hölder, K. K. Hof- und Universitätsbuchhändler, 1881. 22. S.

Der Lektüre der Dichter im allgemeinen und der Horazlektüre im besonderen will diese Schrift ein Ziel setzen. Was nicht einen solchen zielbewufsten Gang einhalte, bleibe nicht nur ohne Nutzen, sondern bringe vielmehr Nachteile und Gefahren. Das Ziel der poetischen Lektüre nun setzt der Verf. in die hervorragende Förderung der ästhetisch-ethischen Bildung. Der schöne Ideengehalt berge den sittlich-guten notwendig in sich. Auf die Erkenntnis also nicht blofs, sondern auch auf den Willen werde die richtig betriebene poetische Lektüre wirken. Wie die Lektüre des Horaz zu solchem erziehenden Einflufs gebracht werden könne, will die Schrift untersuchen. Der Kern von der dichterischen Persönlichkeit des Horaz sei in dem reichen ethischen Gehalte zu suchen, welchen seine Dichtungen in anmutiger, harmonischer Gewandung böten, in der Fülle gesunder Lebensanschauungen und echter Lebensweisheit. Deshalb sei gerade er derjenige römische Dichter, welcher uns über die Schulzeit hinaus ein treuer Lebensgefährte bleibe, der uns ermuntere, warne, mit uns lache, uns tröste, leeren Schein, Trug und Thorheit der Welt, ihre eitlen, nichtigen Bestrebungen und eingebildeten Güter aufdecke und die wahren, unvergänglichen Güter des Lebens vor Augen halte. Diesen Kern zu erschliefsen sei Aufgabe der Horazlektüre.

Da die Zeit für das Ganze nicht ausreiche, müsse eine Auswahl des Wertvollsten, Wichtigsten und Reinsten getroffen werden. Einen Dichter, für den man die Jugend recht gewinnen wolle, müsse man ihr zunächst nur nach seinen besten und edelsten Seiten zeigen. Fern zu halten von der Schule seien, als dem Ziele einer idealen Bildung hinderlich, die meisten sympotischen und erotischen Lieder des Horaz und manche anderer Gattung, die bedenkliche Anspielungen erotischer Natur enthalten. Es folgt nun eine Liste von 35 Oden, die entweder ganz der Liebe oder dem Wein geweiht sind, oder doch in anstöfsiger Weise darauf hindeuten. Von einigen darunter (II 9 *non semper imbres,* II 11 *quid bellicosus Cantaber*) trennt sich der Verfasser nur ungern. Auch II 12 *nolis longa ferae* findet er ausgezeichnet durch die plastische Zeichnung des Liebesspiels, aber für die Schullektüre sei es wegen *dum flagrantia detorquet ad oscula* nicht geeignet. III 9 dagegen (*donec gratus eram tibi*) hat sich mit siegreicher Gewalt behauptet.

Von der Schule ferngehalten werden soll ferner alles weniger Wichtige, weniger Wertvolle. Zu dieser Gattung gehört unter anderem I 26 *Musis amicus.* Ebenso seien Gedichte auszuschliefsen, deren Gedankeninhalt unsern Dichter nicht in edler, freier Humanität erscheinen liefse (I 21). Von den Epoden könnten nur wenige in der Schule gelesen werden.

Auch die Satiren müsse der Schüler an ausgewählten Mustern kennen lernen; jedoch seien diejenigen auszuscheiden, welche ohne gewisse litterarische und philosophische Vorkenntnisse, die der jugendliche Leser noch nicht erworben haben könne oder ohne Vertrautheit mit dem Wesen der Horazischen Satire nicht völlig verstanden werden könnten. Dahin gehören auch I 4. 10; II 1. 3. 7. Ebenso ist aus den Episteln auszuscheiden das weniger Wichtige (I 3. 8. 9. 12), das Unbedeutende (I 4. 5. 13. 20), das auf besondere Lebensverhältnisse Berechnete (I 17. 18), das auf die litterarischen Zustände jener Zeit Bezügliche (I 19. II 1). Mit besonderer Wärme wird die berühmte dritte Epistel des zweiten Buches empfohlen. Es sei eine Ehrenaufgabe der Abiturienten, schliefslich mit dem Studium dieser ihre Horazlektüre zu krönen.

Was auf diese Weise übrig bleibe, sei immer noch zu umfangreich, um ganz bewältigt werden zu können. Wenigstens unter den 64 in die Auswahl aufgenommenen Oden müsse es zu einer engeren Wahl kommen. Und zwar seien dem Inhalt nach verwandte Lieder in so ausgiebiger Zahl und solcher Auswahl den Schülern vorzulegen, dafs sie von der Dichterpersönlichkeit des Horaz nach den hauptsächlichen Eigentümlichkeiten seiner Welt- und Lebensanschauung, seines Fühlens und Denkens ein scharfes, klares, bleibendes Bild gewinnen können.

Was die Anordnung der Oden betrifft, so will der Verf. nicht gerade behaupten, dafs sie zufällig zusammengestellt seien; doch sei kein leitender Faden für die bunte Mannigfaltigkeit der behandelten Motive herauszufinden. Jedenfalls aber beruhe die Zusammenstellung nicht auf einem notwendigen inneren und durch die Verwandtschaft der Grundgedanken bedingten Zusammenhang der einzelnen Lieder. Die Hauptaufgabe der Horazlektüre anderseits, welche bestehe in einer klaren, tief eindringenden, allseitigen Erfassung der geistigen, sittlichen und künstlerischen Persönlichkeit des Dichters, gestatte nicht mit unseren Schülern die Oden in der von altersher überlieferten Ordnung zu lesen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Einzelheiten in ihrem Zusammenhange, in ihrer wechselseitigen Beziehung und Bedeutung eindringender Betrachtung unterzogen werden. Nicht einzelne Gedichte des Horaz, sondern Horaz selbst solle der Schüler kennen und lieben lernen. Man suche also seine Oden in einen inneren, aus ihrem Ideengehalt entspringenden, organischen Zusammenhang zu bringen. Eine tiefere Berechtigung sei vor allem deshalb dem chronologisch-genetischen Wege bei der Lektüre des Horaz abzusprechen, weil seine Gedichte nicht das Bild einer sich allmählich entwickelnden, durch Verstimmungen und Seelenkämpfe sich zur Ruhe und Vollendung emporarbeitenden, sondern vielmehr einer in sich fertigen, harmonischen Persönlichkeit böten.

Auch genüge es nicht, die Horazischen Lieder nach Kategorieen zu lesen. Diese Gruppen selbst dürften nicht als unvermittelte

und unverbundene Einzelheiten nebeneinander stehen bleiben. Die tiefer liegenden, inneren Beziehungen der einzelnen Gruppen selbst müsse man zu erfassen suchen. Die Bedingungen des Berufes, des Ortes seien zu prüfen, sein Verhältnis zu den Mitmenschen, zum Staate, zur Religion und Kunst zu erforschen. Denn auf diesen in einander übergehenden Bahnen gelange jeder denkende und thätige Mann zu einer eigenartigen geistigen und sittlichen Persönlichkeit. Zum Schlufs folgt nach den gewonnenen Gesichtspunkten in gedrängter Kürze ein Bild von der dichterischen Persönlichkeit des Horaz, aus welchem ersichtlich ist, in welcher Ordnung der Verfasser die oben ausgewählten Lieder gelesen wissen will. Die Satiren und Episteln sollen diesen Stoff ergänzen und erweitern, erläutern und beleuchten. Endlich sollen vor allem die Episteln den Dichter angekommen zeigen auf der Höhe philosophischer Weltanschauung, wie er fern von dem lärmenden Treiben der Weltstadt in ländlicher Zurückgezogenheit, erhaben über alles leidenschaftliche Streben nach vergänglichen Gütern, das ganze Leben in seinen bunten Erscheinungen betrachtet. Für den Schlufs will der Verf. die politischen Lieder aufbewahren, als welche dem natürlichen Sinne und Geschmacke der Jugend am fernsten liegen.

Alles dies ist klug erdacht und hängt gut zusammen. Wollte ich der einzelnen ausgeschlossenen Oden, Satiren und Episteln wegen mich mit dem Verf. meine Ansicht begründend auseinandersetzen, so müfste ich auf diese Broschüre mit einem Buche antworten. Ich begnüge mich daher an dieser Stelle seine Prinzipien zu prüfen. Vor allem sei der Entschiedenheit ein gebührendes Lob gespendet, mit welcher der Verf. die Lieblingsprobleme der Fachwissenschaft als für das Wesentliche an Horaz sehr unwesentlich von der Schulinterpretation ausschliefst. Wer vermag es zu leugnen, dafs der viel gelesene, ja auf der Schule wie auf der Universität in den engsten Kreis des zu Lesenden aufgenommene, der ohne Unterlafs interpretierte und emendierte Horaz mit zu vielem überflüssigen Gepäck an seine heutigen Leser herantritt? Die Schwierigkeiten seiner Erklärung schienen mit der Zahl seiner Erklärer zu wachsen, und es gehört eine kräftige und etwas rücksichtslose Natur dazu, sich durch diesen Haufen aufgestapelter Bemerkungen bis zu Horaz selbst Bahn zu machen. In all diesen Ausgaben steckt so viel treuer Fleifs, so gewissenhafte Sorgfalt. Gleichwohl mufs sich jeder, der seine philologischen Gewohnheiten für einen Augenblick vergessen und unbefangen die höchsten Zwecke der Schriftstellererklärung bei sich in Erwägung zieht, diese beiden Fragen vorlegen: „Ist das alles zum Verständnis notwendig?“ „Ist damit anderseits allen Schwierigkeiten des Verständnisses begegnet?“ Ich möchte die erklärende Horazausgabe sehen, welche nicht nach Ausscheidung aller die Erklärung durchaus nicht fördernden Bemerkungen um ein Beträchtliches zusammenschrumpfen würde. Anderseits möchte ich die sehen, welche dem, was das

Wichtigste ist, nämlich den Zugang zu eröffnen zu den im Innern treibenden Kräften des Autors, von welchen seine Dichtungen die sichtbar gewordene Erscheinung sind, auch nur von ferne die liebevolle Ausführlichkeit widmet, mit welcher man an anderen Stellen offenbare Quisquilien behandelt sieht. Mit höchstem Nachdruck weist der Verf. auf die Aufgabe hin, unsere Schüler mit Horaz selbst bekannt zu machen, nicht durch Erörterungen über Aufsenwerk sie zu hemmen und zu stören im Verstehen des Wichtigen. Ein jedes Gedicht ist ein Gelegenheitsgedicht, eine jede Schrift eine Gelegenheitsschrift. Ist aber nicht, frage ich, zwischen der inneren zwingenden Notwendigkeit einer Handlung, eines Entschlusses und zwischen einer Veranlassung zu unterscheiden, welche Folgen gehabt hat, die in keinem rechten Verhältnis zu ihrer eigenen Bedeutsamkeit scheinen? Von den hundert Bedingungen eines Ereignisses liegen vielleicht neunundneunzig seit langem bereit. Da tritt die fehlende hundertste hinzu, und mit einem Schlage wird etwas Wirkliches, sei es nun eine That, sei es eine Leistung im Gebiete der Wissenschaft oder der Kunst. So lagen auch in der Seele des Horaz viele Gedichte prädestiniert. Ihm war bestimmt, die Liebe, die Freundschaft, den Wein, die ruhige Seligkeit einer bescheidenen, vom nichtigen Glanze entfernten Lebenslage zu schildern. Bei tausend Gelegenheiten waren ihm Eindrücke gekommen, welche sich später zu einem Lobe des Landlebens, zu Spott über die unersättliche Gier der Menschen, zum Lobe des Augustus, zur Verherrlichung des Dichterglückes gestalten sollten. Die letzte Veranlassung, welche das Bereitliegende und Langsamgereifte hervortrieb, ist eine einzelne aus einem Heer von treibenden Kräften. Wäre nicht längst in seinem Innern dieses oder jenes Gedicht vorgebildet gewesen, so würden tausend dieser letzten ähnliche Gelegenheiten es nicht hervorgetrieben haben. Es heifst nun die ganze Thätigkeit des Dichters aus einem falschen Augenpunkte betrachten, ja es heifst unwürdig von der Poesie denken, wenn man jene zeitlich letzte Ursache, welche für Gedanken und Empfindungen oft nur eine äufsere Veranlassung war, herauszutreten aus dem Dunkel der Seele, einer ausschliefslichen und schon deshalb übertriebenen Aufmerksamkeit würdigt.

Mit Recht verlangt der Verf., dafs wir auf dem Gymnasium nicht Zeit und Kraft durch Nebensachen bei der Erklärung zersplittern. Auch das Hauptziel, das er steckt, hinzuarbeiten auf eine allseitige Erfassung der geistigen, sittlichen und künstlerischen Persönlichkeit des Dichters, verdient in dieser Allgemeinheit durchaus unsere Billigung. Im einzelnen freilich entstehen mir Bedenken. Vor allem mufs ich erklären, dafs mir das Bild von Horaz, welches der Verfasser seinen Schülern vor die Seele führen will, unvollständig scheint, und, was mehr sagen will, dafs diesem Bilde wesentliche, für das Verständnis des Ganzen durchaus notwendige Züge fehlen. Ein Schüler, den man durch die Ausschei-

dung jener fünfunddreifsig Oden fast alles verschliefst, was Horaz von der Liebe und dem Weine gesungen hat, kennt nicht nur die schönsten Lieder des Horaz nicht, sondern kennt auch garnicht die Horazische Weltanschauung, deren Klarlegung doch dem Verf. das letzte Ziel der Schulerklärung ist. Grundsätzlich dürfe der Jugend nur das Reinste geboten werden. Wegen dieses Mangels an Reinheit schliefst sie der Verf. aus, obgleich er vielleicht selbst eingesteht, dafs sich Horaz' Dichterpersönlichkeit, sowie seine ganze Denkweise nicht klar erfassen läfst, wenn man ihn nicht auch von Liebe und Wein singen hört. Sicherlich wird sein Vorschlag, auf den anmutigsten Teil der Horazischen Lyrik zu verzichten, wenig Anklang finden, und zwar nicht blofs wegen der Meisterschaft, welche Horaz gerade in Gedichten dieser Gattung gezeigt hat, wird man ihn verwerfen, sondern weil man die Hauptmasse dieser Lieder für ebenso ungefährlich hält, als man anderseits fühlen mufs, dafs durch Ausscheidung dieses Gliedes ein unvollständiges und infolge dieser Unvollständigkeit unwirksames und nicht einmal recht verständliches Bild von der Horazischen Lebensauffassung entsteht. Nach dieser Seite hin hat die vorliegende Schrift, der sonst jeder wegen der Klarheit und scharfen Durchführung ihres Gedankens Beifall zollen wird, eine Ergänzung nötig, wie ich sie hiermit ihr zu geben versuchen will.

Zweierlei sei vorausbemerkt. Die Ausschreitungen antiker Sinnlichkeit wird jeder von der Phantasie des Schülers fern halten und wird demnach das wenige, was bei Horaz in dieser Hinsicht beleidigt, aus der Schule verbannen. Doch ist es falsch, Horaz als einen Repräsentanten des sinkenden Altertums aufzufassen. Er ist durch und durch gesund, und im allgemeinen ist seine Sinnlichkeit unserer Jugend nicht gefährlicher als die Homers. Die raffinierte Kultur seiner Zeit trübt ihm nicht den Blick. Mit dem Auge eines echten Griechen schaut er die reine und unverfälschte Menschennatur. Zu der höchsten Aufgabe, welcher Dichter und Philosophen nachstreben, diese Natur zu deuten, hat er von glücklichen Anlagen unterstützt und griechischen Vorbildern nachahmend einen reichen und gewinnenden Beitrag geliefert. In fast allen seinen Liebesscenen lebt die natürliche Sinnlichkeit des Altertums, über welche man nicht mit dem Schüler zu reflektieren braucht, die er aber, ich behaupte es kühn, mit Vorteil für seine geistige wie seine sittliche Entwicklung aus Horaz gerade, auf der obersten Stufe des Gymnasiums angelangt, kennen lernen wird. Sodann mache ich im voraus darauf aufmerksam, dafs die vom Verf. als unrein ausgewiesene sympotische und erotische Poesie des Horaz eine religiöse Poesie ist.

Horaz, behaupte ich, war kein Sklave der Sinnlichkeit, sondern zeigt ein vollendetes Beispiel antiker Empfindungsweise voll Frische, Leben, schuldunbewufster Naivetät und allen Verschleierungen abholden Wahrhaftigkeit. Wohin die eigentliche

Tendenz des Altertums im Moralischen und Intellektuellen führte, kann man aus wenigen, mit bestimmten Umrissen vor uns stehenden Charakteren der Alten so gut lernen, wie aus dem des Horaz. Die deutlichen Kriterien des Verfalls fehlen bei ihm, obgleich es nicht durchaus an Andeutungen des Verfalls fehlt. Nur was hierhin zielt, darf aus der Schule verbannt werden; soweit sich in ihm aber wesentliche Seiten der gesamten antiken Kultur offenbaren, verdient er auf der Schule eine hingebende Berücksichtigung. Oder gehört nicht auch dies zu den Zielen des klassischen Unterrichts, dafs ein unverfälschtes Bild des antiken Kulturideals den Höherstrebenden mit ins Leben gegeben werde, aus dessen Gegensatze sie das moderne Kulturideal würdigen und verstehen lernen, das sie zugleich aber auch befähige, einseitigen Tendenzen ihres Zeitideals erfolgreich zu widerstehen? Ovids erotische Poesie birgt ein Gift in sich und mufs deshalb unseren Schülern verschlossen bleiben; von den Liebesgedichten des Horaz aber, wenn man von wenigen offenbar zu eliminierenden absieht, kann man das so wenig sagen, dafs man ihnen vielmehr, wenn sie richtig erklärt werden, eine den unentrinnbaren Gefahren moderner Liebespoesie vorbauende Wirkung nachrühmen darf.

Nach der idealisierenden und metaphysischen Kultur, welche die modernen Menschen lange Jahrhunderte hindurch diesem Triebe haben zu teil werden lassen, hält es für die einfacher empfindenden und aller Gefühlsmystik abgeneigten alten Dichter zunächst sehr schwer, sich selbst mit ihren glücklichsten Behandlungen dieses Themas zur Geltung zu bringen, und es dauert lange, ehe man ihre einfache Gröfse auch auf diesem Gebiete würdigen lernt. Wer wird leugnen, dafs erst die Häupter moderner Dichtung diesem Objekte, welches ihr das Objekt *κατ' ἐξοχὴν* ist, gerecht geworden sind? Das sind die Ehrentitel unserer Poesie. Die Gemütstiefe, die weihevolle Erhabenheit und göttliche Schwärmerei, die sie dabei entfaltet hat, berechtigt sie, mit stolzem Selbstbewufstsein ihre Eigenart der unerreichbaren Plastik und Naturwahrheit der alten Poesie gegenüberzustellen. Vor Ausschreitungen solcher Schwärmerei aber bewahrt am sichersten die Erinnerung an das Altertum, welches auch in dieser Hinsicht glücklich und vielseitig von Horaz repräsentiert wird.

Ich will nicht die einzelnen Stellen bei Horaz, denen der unverkennbare Stempel gemütvoller Zartheit aufgeprägt ist, sophistisch ausnutzen, um seine Liebespoesie in einem unserer heutigen Empfindungsweise angenehmeren Lichte erscheinen zu lassen; aber es verlohnt sich auf diese gleichfalls vom Verf. ausgeschiedenen Gedichte hinzuweisen, damit daraus ersichtlich werde, wie schwer er in dieser Hinsicht zu erweichen ist. Auch Horaz preist die hohe d. h. geistige Seligkeit einer beständigen Liebe, die beide mit unzerreifsbaren Banden aneinanderknüpft und durch keinen Zank je getrübt bis zum letzten Atemzuge fortdauert (I 13, 17). Wie

zart klingt die Rede der mitleidigen Hypermnestra (III 11, 45)! Wie tief und innig klingt die Mondscheinpoesie des funfzehnten Epodus, in welchem Horaz von Eifersucht gequält die ungetreue Neära an die Liebesschwüre erinnert, die sie einst mit ihm getauscht hat, sich in seine Arme schmiegend so wie der Epheu den hohen Stamm der Eiche umrankt. So lange der Wolf in die Herden fällt, der Sturm auf dem Meere rast und der Wind mit den langen Locken Apollos spielt, versprachen sie sich damals treu zu sein. So weit fände es auch wohl Gnade vor den Augen unseres Verfassers; zu seinem Unglück aber fährt Horaz mit einer rührend ehrlichen Sinnlichkeit fort, dafs er es nicht ertragen wolle, *assiduas potiori te dare noctes*. Damit gilt nach der Auffassung dieses Buches dies Gedicht als unrein. Und doch ist das auch die Sprache Homers, die Sprache der Natur und Wahrheit, nicht die Lascivität eines gesunkenen Zeitalters. Wer möchte nicht bei aller Verehrung für die moderne Empfindungstiefe, wo sie wahr ist und aus berufenem Munde tönt, für ein Gedicht wie dieses oder wie jenes wunderherrliche Catulls, in welchem er von der Liebe der Acme und des Septimius singt, ganze Bücher voll erlogener moderner Liebesschmerzen hingeben? So zart, wie hier, spricht Horaz freilich nicht immer; aber auch wenn man ohne gutgemeinte Umdeutungen ins Ideale seine Liebesgedichte treu erfafst, wird man sie gegen grobe Anklagen in Schutz nehmen können. Als oberstes Argument bleibe dabei dieses bestehen: *οὐκ ἔστι κάλλος οἷον ἀλήθει' ἔχει*, denn wahr sind sie, nur erschöpfen sie die Wahrheit nicht.

Mit wie engherziger Ängstlichkeit der Verf. den Begriff der Reinheit fafst, zeigt auch seine Verwerfung der herrlichen neunten Ode im zweiten Buche (*non semper imbres*). Wegen der Worte *tu semper urgues flebilibus modis Mysten ademptum* entzieht er auch dieses Gedicht dem Schüler. Was aber zwingt uns denn dabei an die widerwärtigste Ausartung antiker Sinnlichkeit zu denken? Die nachfolgenden Beispiele des Antilochus und Troilus heben uns ja in die Sphäre idealster Empfindung und bewahren den reifen wie den unreifen Leser vor allen häfslichen Nebengedanken. Übrigens hat der urbane Horaz gegen unnatürliche Verliebtheit voll Ekel und Zorn seine gröbsten Gedichte gerichtet, wie er selbst auch, dem kontemplativen Gange seiner durchaus nicht sehr sinnlichen Natur nachgebend, der Liebe sehr früh den Rücken gekehrt hat.

Vor allem mufs man sich aber des religiösen Bestandteils in Horaz' Liebesempfindung bewufst werden. Preist er die Venus auch nicht in so feierlichen Versen, wie Lukrez im Anfange seines Gedichts als Urquell alles Lebens, als allmächtig über alle Teile der Schöpfung gebietende Göttin, als die eigentliche Königin der Natur, ohne welche nichts zum Lichte des himmlischen Tages emporsteigen, nichts sich in die heiteren und gewinnenden Farben des Lebens kleiden kann, so ist sie ihm doch nicht blofs die

Göttin des grob sinnlichen Genusses (*πάνδημος*), sondern weit häufiger die hohe, die himmlische Göttin (*οὐρανία*), die Quelle holder, echt menschlicher Freuden, zu der sich die züchtigen Grazien gesellen, durch welche die Jugend erst zur Jugend wird, die Verklärerin des Lebens, die Freundin des Bacchus, des Sorgenlösers. Es ist nicht ein ehrfurchtsvolles Staunen über die Riesengröfse der in ununterbrochenem Strome allüberall neues Leben hervortreibenden Naturkraft, wie bei Lukrez, welches aus den Liedern des Horaz zu uns spricht, sondern die Venus wird hier vielmehr als Mutter anmutiger Gestaltungen gefeiert, welche mit sanften Banden uns an diese Erde knüpft. Horaz blickt nicht in die wühlenden Tiefen des Werdens, sondern bewundert die farbigen, mannigfaltigen, harmonischen Erscheinungen der Oberfläche. Aber Venus ist ihm gleichwohl nicht blofs die Schönheit schaffende Göttin, sondern sie selbst und alle ihre holden Gaben und Genossen hindern auch die Weisheit. Schafft sie doch süfse Unruhe, stört sie doch den Frieden unserer Seele und macht so die Gleichmäfsigkeit der Stimmung unmöglich, in welcher unser Dichter die wahre Reife des Lebens erblickt.

Horaz denkt demnach menschlicher über die Liebe als der rauhe Antisthenes (*τὴν Ἀφροδίτην κἂν κατατοξεύσαιμι, εἰ λάβοιμι*) und fühlt sich anderseits vor ihren Pfeilen nicht so sicher im Panzer seiner Philosophie als die meisten andern Philosophen und namentlich auch der feine Aristipp. Die Liebe ist ihm die wahre Göttin der Jugend, mufs aber im reifenden Alter je länger je mehr neben der ernsten Weisheit zurücktreten. Nicht wie Minnermus in seiner bekannten Elegie wünscht er sich den Tod, wenn diese Quelle der Freuden einst in ihm versiegen sollte. Hat er sich doch bei Zeiten nach einer andern Stütze umgesehen. Der heiteren Liebe abschwörend tritt er ganz zur Philosophie über, die von den Tagen seiner Jugend an mitten durch den Jubel bekränzter Zecher vernehmlich seinem Ohr gesprochen hatte. Er scheidet ohne Wehmut von ihr, aber auch nicht im übereifrigen Zorn des Neubekehrten auf die so lange Verehrte schmähend, auch nicht in der Stimmung des früh gealterten Lüstlings, dem nur matten Glanzes noch die Lebensflamme leuchtet. Auch schmält er nicht mit schlecht verhehltem Neide auf die genufsfreudige Jugend, sondern hat ein klares Bewufstsein von der unverkennbaren Notwendigkeit früherer Ideale, ist dabei aber ohne Verlangen, die stürmische und weisheitsfeindliche Lust der Liebe noch einmal durchzukosten. Über seine erotische Poesie aber darf man dieses Gesamturteil fällen, dafs sie zwar nur an wenigen Stellen gemütvoll und innig ist im Sinne der Modernen, stets aber graziös und durch einen Hauch religiöser Weihe geadelt, so dafs uns der reine Geist des wirklich klassischen Altertums daraus unverkennbar entgegenweht. Nur in den Satiren unternimmt er es gelegentlich, von dem Genius der Schönheit verlassen, mit brutaler Vernünftig-

keit die Liebeswut zu zügeln (I 2. II 7). Dafs jemand sich vollständig in den Jahren der Jugend der launenreichen Liebesgöttin entziehen könne, hält er allerdings nicht für möglich. Denn sie ist allmächtig und zwingt oft an Körper und Geist Ungleiche unter ihr ehernes Joch (Carm. IV 9, 47).

Nochmehr mufs ich mich über die Strenge wundern, mit welcher der Verfasser die sympotischen Lieder des Horaz aus der Schule verweist. Ich rede nicht von der glücklichen Laune dieser Gedichte, welche wie der Wein eine Sorgen und Grämlichkeit wegspülende Kraft ausüben. Trinker wie Nichttrinker haben das empfunden, und der Verfasser selbst bestreitet nicht des Horaz Meisterschaft auf diesem Gebiete. Vergifst er aber denn ganz, dafs Bacchus eine Gottheit ist? Furchtbare Rache pflegt er an seinen Verächtern zu nehmen; nicht minder aber beleidigen ihn die, welche sein edles Geschenk durch unmäfsigen Genufs entweihen. Anakreon oder vielmehr die zierlichen Anakreonteen mit ihren ewigen Liebesgöttern und Aufforderungen zum Rasen erscheinen arm und flach neben der originellen Gedankenfülle und neben der Mannigfaltigkeit von Tönen, die wir an den weinpreisenden Oden des Horaz bewundern. Wer diese Gedichte als nicht zu dem „Reinsten“ gehörig, was allein der Jugend geboten werden dürfe, von der Schule fern hält, mufs auch seine Schüler vor aller Kenntnis antiker Religionssysteme zu bewahren suchen.

Wenn der Verf. der Horazlektüre auf der Schule als höchste Aufgabe steckt, allseitig die Dichterindividualität des Horaz zu erfassen, so ist das würdig gedacht und weist weit über die bescheidenen Ziele der gewöhnlichen Horazinterpretation hinaus. Doch aufserdem, meine ich, müssen Blicke in eine noch weitere Ferne gethan werden, damit die Beschäftigung mit Horaz dem Schüler zu dauerndem Nutzen gereiche. In dem Römer Horaz dürfen wir, trotzdem er der Zeit des beginnenden Verfalls angehört, einen Repräsententen des Altertums überhaupt erblicken. Es sammeln sich in seiner Poesie und Philosophie, wenn nicht alle, so doch die meisten Strahlen der alten Kultur. Die Elemente antiken Lebens, antiken Dichtens, antiken Denkens, von welchen wohl nur wenige bei ihm fehlen, müssen durch die Interpretation auf der Schule entfaltet, ihrem Ursprunge wie ihren Folgen nach beleuchtet, müssen durch eine den Geist erfassende und nicht ewig an Äufserlichkeiten sich festrankende Interpretation zu einem Gesamtbilde ausgearbeitet werden, welches lebt und nicht wie eine ausgetrocknete Mumie in die bunte Fülle modernen Lebens unheimlich hineinschaut.

Da die Zeit nicht für die Lektüre sämtlicher Oden ausreicht, falls man nicht auf die Sermonen verzichten will, so mufs allerdings eine Auswahl getroffen werden. Anstatt aber auf fast alle Wein- und Liebeslieder zu verzichten, schlage ich vor, sich in Bezug auf die nur zeitlich bedeutsamen politischen Gedichte des

Horaz auf ein Minimum zu beschränken. Es ist erstaunlich, was für frostige Gedichte der Verf. in den engsten Kreis des „Wertvollsten und Reinsten" zuläfst, nachdem er so viele für die Individualität des Horaz und nicht minder für die alte Kultur charakteristische Gedichte ausgeschieden hat. Sogar die beiden letzten Gedichte des vierten Buches und das zwanzigste des zweiten Buches sollen gelesen werden, und dafür wird uns *Vixi puellis, Festo quid potius die, Non semper imbres, Miserarum est, Quid fles Asterie, Natis in usum, Vides ut alta* und manches Ähnliche vorenthalten.

Der Verf. hat bei Aufstellung seines Kanon die knappere Zeit im Auge, welche auf österreichischen Gymnasien dem Horaz zugewiesen ist. Wir dürfen jedenfalls weiter gehen. Wir werden nicht aus Prinzip auf Satiren und Episteln verzichten, zu deren Verständnis „Vertrautheit mit dem Wesen der horatianischen Satire" oder gewisse „litterarische und philosophische Vorkenntnisse" nötig sind. Wer kann sich rühmen, den Horaz zu kennen, wenn er nicht mit dem Wesen seiner Satire vertraut ist? Auch müssen wir die Gelegenheit begierig ergreifen, bei der Lektüre der Sermonen unsere Schüler Blicke thun zu lassen in die ältere Litteratur Roms. Was die Philosophie der Alten aber betrifft, so rechne ich sie zu den Hauptaufgaben, die in der Prima des Gymnasiums behandelt werden müssen. Wie will man überdies auch nur die vom Verf. zugelassenen Oden interpretieren, ohne den Schüler wenigstens in die Lehre Aristipps und der Stoiker einzuführen? Auch die kleinsten Gedichte des Horaz bergen oft eine latente Philosophie. Werden nicht überdies Ciceros philosophische Schriften in Prima gelesen? Wie, frage ich ferner, will der Verf. die Epistula ad Pisones interpretieren, die er doch so warm empfiehlt, ohne den Schüler einerseits das Wesen der Horazischen Sermonen, anderseits die damals sich bekämpfenden Ansichten über Roms ältere Litteratur zu beleuchten?

So verdienstlich mir diese Abhandlung erscheint wegen ihres Bestrebens, der ganzen Beschäftigung mit Horaz eine einheitliche, lebendige Seele einzuhauchen, das Enzelne zu vertiefen und in seinen Zusammenhang einzureichen, mufs ich es doch im ganzen als ein Adiaphoron erklären, in welcher Reihenfolge man die Oden des Horaz liest. Nur von den wenigen politischen Gedichten, die überhaupt zuzulassen sind, kann ich einräumen, dafs es sich empfiehlt, sie hintereinander zu lesen. Die anderen Oden des Horaz neigen sich alle einem gemeinsamen Centrum zu trotz der grofsen Verschiedenheit der Töne und haben bei grofser Mannigfaltigkeit der Hauptmotive zu viel Berührungspunkte im einzelnen, als dafs sich eine bestimmte Reihenfolge als die durchaus beste festsetzen liefse. Man gelangt auch hier zur Kenntnis des Ganzen durch die Teile, wie man anderseits die Teile in ihrer wahren Wesenheit nicht ohne Kenntnis des Ganzen erfassen kann.

Aus dieser seiner Kenntnis des Ganzen heraus soll der Lehrer den Horaz interpretieren, dabei wieder sich mitunter veranlafst fühlen aus Gründen der inneren Verwandtschaft von der überlieferten Reihenfolge abzuweichen; aber eine feste Norm läfst sich nicht aufstellen, weil zum völligen Verstehen jedes einigermafsen bedeutenden Gedichts eine Kenntnis von der ganzen Lebensauffassung des Horaz nötig ist. Der Kern dieser Lebensauffassung liefse sich nun wohl finden; auch liefsen sich daraus in vernünftiger, ja zwingender Reihenfolge ihre einzelnen Erscheinungsformen ableiten. Sondert sie aber Horaz selbst in seinen einzelnen Gedichten? Nur wenige behandeln ein Hauptthema mit solcher Ausschliefslichkeit; deshalb, behaupte ich, ist es im ganzen gleichgültig, in welcher Reihenfolge man diese Gedichte liest, deshalb ist es nicht möglich, eine vorgeschlagene Reihenfolge als die beste und allein zum Ziele führende nachzuweisen.

Aus demselben Grunde scheint es mir nicht nötig, einen Kanon von Gedichten und Sermonen aufzustellen, der, um die Frage auf unsere Verhältnisse zu beziehen, im Laufe von vier Semestern bewältigt werden müfste. Es ist unserer Zeit eigen, alles Schwankende entfernen, alles ordnen und festmachen zu wollen. Seien wir unserer Unterrichtsverwaltung vielmehr dankbar, dafs sie uns nicht diese Fesseln auferlegt, nach denen viele unter uns sich förmlich zu sehnen scheinen. Es giebt allerdings unter den Oden und den Sermonen des Horaz einige von solcher Vortrefflichkeit der Ausführung und von so sprechender Bedeutsamkeit des Inhaltes, dafs sie im Laufe des zweijährigen Aufenthaltes in Prima gelesen werden müssen; in den meisten Fällen aber wird sich dem Ausgewählten anderes von etwa gleichem Werte gegenüberstellen lassen. Ich behaupte, dafs die Horazinterpretation bald an Frische und eindringender Gründlichkeit verlieren würde, wenn wir auch in Bezug auf die überwiegende Mehrzahl dieser Gedichte und Sermonen durch die Verfügung der Behörden in einen engen, alle zwei Jahre immer wieder mit Ausschliefsung alles Übrigen zu durchlaufenden Kreis eingezwängt würden. Ich glaube nicht an einen solchen, allein zum Ziele führenden Weg. Auch der Lehrer ist ja ein Mensch, und der eine vermag dieses Gedicht, der andere jenes für die Erkenntnis des Horaz überhaupt fruchtbarer zu machen. Plurimae eodem perducunt. Man sorge nur, das Einzelne durch geschickte Interpretation d. h. durch Vertiefung, nicht durch offenbare Abschweifungen zu einem Repräsentanten des Ganzen zu machen. Dann werden auch die Schüler verschiedener Anstalten, obgleich sie nicht genau dieselben Stücke aus Horaz gelesen haben, bei sonst gleicher Kraft der Lehrer ein gleich klares Bild von der Dichterindividualität, sowie von der Denk- und Empfindungsweise des Horaz mit ins Leben hinübernehmen.

Mögen zum Schlufs die Fachgenossen noch einmal auf diese

sehr gehaltvolle und von einem würdigen Geiste durchwehte Schrift hingewiesen sein.

Berlin. O. Weifsenfels.

Raphael Kühner, Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit eingereihten lateinischen und deutschen Übersetzungsaufgaben und einer Sammlung lateinischer Lesestücke nebst den dazu gehörigen Wörterbüchern. 42. Aufl., besorgt von Dr. Rudolf Kühner. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1881. X und 361 S. 8. 3 Mark.

Das Buch zerfällt in drei Hauptteile: S. 1—180: Formenlehre, S. 181—253 Syntaxe oder Lehre vom Satze, S. 254—310: zusammenhängende lateinische Lesestücke. S. I—X enthält Vorrede und Inhaltsverzeichnis, S. 311—381: I. Lateinisch-deutsches, II. Deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis. Der erste Hauptteil umfafst Kursus I bis IV, von denen I die regelmäfsige, II die unregelmäfsige Deklination, III die regelmäfsige, IV die unregelmäfsige Konjugation in der Weise behandelt, dafs neben der Einübung der Etymologie zugleich die wichtigsten syntaktischen Regeln gegeben und in den, jedem der 76 Paragraphen zugefügten, lateinischen und deutschen Beispielen angewandt werden. Der Kursus V enthält die spezielle Syntax des einfachen, K. VI die die des zusammengesetzten Satzes. Hier schliefsen sich an die gegebene Regel eine Anzahl lateinischer Sätze und an diese Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen an. Verf. wollte durch diese Einrichtung, wie er selbst in der Einleitung S. VI sagt, das erreichen, „dafs der Schüler in den ersten Jahren des lateinischen Unterrichtes nur ein Buch, das ihm Grammatik, Lesebuch und Wörterbuch ist, nötig habe.“ Der leitende Gedanke bei der Abfassung des Buches war der, dafs der erste Sprachunterricht einer möglichst grofsen Einfachheit nachstreben, nur die notwendigsten Regeln geben und die Sprache mehr an Beispielen als durch Regeln lehren müsse. Wenn nun ein so bedeutender Gelehrter wie Raphael Kühner, dessen lateinische und griechische ausführliche Grammatik geradezu epochemachend zu nennen ist, neben solcher Kenntnis des Lateinischen so anerkannt vorzügliche pädagogische Grundsätze besafs, so liefs sich erwarten, dafs sein Buch den bedeutenden Erfolg haben würde, welchen es gehabt hat. Es wäre nun sehr einfach nach dem Vorgang Kühnasts in Langbeins Päd. Archiv (XIV S. 306) zu sagen, „dafs ein Buch, welches bereits die 42. Auflage erlebt, gediegen ist, bedarf keiner Ausführung“, aber lohnender scheint es mir, den Nimbus, den ein so viel gebrauchtes Buch um sich hat, einmal bei Seite zu lassen und seinen Wert unparteiisch zu prüfen. Und da stellt sich denn sofort heraus, dafs gerade diese Menge Auflagen dem Buche das nicht gestattet haben — man kennt ja die zarten Rücksichten, welche jeder Autor bei einer neuen Auflage auf die in den Schulen gebrauchte alte zu nehmen hat —, was einer seit 1841 erschienenen

lateinischen Grammatik nicht fehlen darf, d. h. der Fortschritt, der basiert auf den seit jener Zeit gemachten grofsen Fortschritten auf dem Gebiete der Sprachvergleichung und der syntaktischen Forschung in den alten Sprachen. Man vergleiche nur beispielsweise die Behandlung der 3. Deklination bei Kühner, Lattmann (Lat. Schulgrammatik) und H. Perthes (Lat. Formenlehre). Wir nehmen die Genusregeln heraus. Neutra z. B. auf *er* hat L. 4, P. 7, K. 10; Masculina auf *is* hat L. 23, P. (die auf *nis* und) 16, K. 20. Sehr lehrreich ist auch eine Vergleichung der Regeln über Acc. und Abl. singul. u. s. w. In allen diesen steht Kühners Buch auf dem alten, Gott sei Dank, jetzt überwundenen Standpunkte, der das Gedächtnis der Sextaner und Quintaner mit unnützem Ballaste nicht genug beschweren konnte. Was vom Nomen gesagt ist, gilt auch vom Verbum. Vieles mufs weggelassen, anderes unter die nötigen Kategorieen „der Einfachheit und des Verständnisses halber" subsumiert werden, wenn das Buch seinen Wert auch für unser Jahrzehnt behalten soll. Auch die Übungsbeispiele, die sich durch Klarheit und einen dem Verständnis der Schüler angemessenen Inhalt auszeichnen, befürfen einer Vereinfachung. Sätze wie S. 12 „O Frösche quakt!" oder S. 16 „O Redner, wie herrlich ist euere Beredsamkeit!" oder S. 119 „Du sollst nicht demjenigen zürnen, den Du lieben sollst!" u. s. w. entbehren wir gern. Ebenso Vokabeln wie *coaxo* 11, *vacillo* 20, *obrepo* 28, *codicilli* 39, *exascio* 49, *scaturigo* 133, *horno* 137, *tonstricula, ancillaris, butyrum* 139, *doliarium* 153, *recrudesco* 164. *dumetum* 166, *effector* 168, *bellus* 179, *scateo* 203 u. s. w. Das nächste Ziel soll ja doch gewifs die Einführung in Cäsar und Cicero sein, nicht die zweifelhafte Befähigung sich lateinisch unterhalten zu können. Aus diesem Grunde wünschen wir auch den Wegfall der lateinischen Lesestücke I 2, besonders aber I 19 (des ganz unpassenden Inhaltes wegen) und von II entweder aller Stücke, die nur dem eben als falsch hingestellten Zwecke dienen, oder wenigstens der Mehrzahl, z. B. *excusatio, colloquium iocosum, iussum herile, monita paedagogi, colloquium scholasticum* u. a. An Stelle dieser wird zeitgemäfs III, kleinere Stellen aus Cicero, zu vermehren sein. Gegen IV, den 'brevis conspectus historiae Romanae ex Eutropio etc.' wäre einzuwenden, dafs doch noch nicht genug geändert ist, dafs Wendungen und Konstruktionen z. B. 269 *vir erectioris indolis*, 270 *mox terrore exercitus se recepit*, 271 *Tarentum fugatus est*, 276 *regem devicit XX milibus eius occisis*, u. *bellum intulit auxilium ei ferenti*, 271 *multisque vastatis*, 272 *bellum committere*, 275 *bello Carthagini illato*, 280 *ut Persas rediens trans Euphratem crebris proeliis vinceret*, 281 *regia, tyrannica facere*, 282 *sibi aspidem admisit* nicht in ein Musterbuch für Schüler gehören. Und *extorquere* = „erzwingen" 281, oder *exactus* = „vertrieben" 268 könnten in einem Elementarbuch, das der gröfsten Einfachheit sich befleifsigen will, recht gut fehlen. Ja, wir glauben, dafs auch die unter III ange-

führten klassischen Stellen mit den 5 Anmerkungen zu schwierig sind für die erste Stufe. Die Einfachheit (vgl. Vorrede) verlangt mehr. Soviel im allgemeinen über das, wie die Erfahrung gezeigt hat, so brauchbare Werk. — Wenn wir dasselbe im einzelnen betrachten, so finden wir hier und da wohl kleine Schwächen, die leicht vermieden werden könnten. Abgesehen von einigen Druckfehlern, wie 59 *univerus*, 270 *honorificee xceptum*, 251 *conuslere*, 260 *verecudus* und *nigenuam* (S. 58 *Budens* für *Rudens* ist schon S. 381 angegeben), wäre Folgendes zu erinnern: Die ersten Übersetzungsaufgaben kennen nur das Verbum. Besser war doch die Verbindung mit dem Substantiv. S. 9 werden als Feminina nur „die Frauen und Mädchen angemerkt." Wohl zu kurz. Die deutschen Paradigmen S. 10 sind überflüssig, da sie neben den lateinischen oft genug wiederkehren. Auf derselben Seite wird *Persa* „der Persier" übersetzt. S. 11 wird *esse* ein Verbum genannt (Ausführliche Grammatik II S. 5 und 10 „Kopula"). S. 14 oben ist das Prädikats-Verbum gemeint, unter Prädikat kann der Schüler auch das Nomen verstehen. S. 32 ist ungenau: „*cum* wird dem Ablative *quo*, *qua*, *quibus* angehängt", vgl. L. 160, und gleich daneben „das Relativ wird auch als Fragepronomen gebraucht." In der Regel über die Präpositionen S. 41 ist *multae praepositiones sunt, quae accusativo se iungunt* zu entbehren, und der Schlufs „doch *versus*, „gegen-hin", das merke fein! will stets mit *ad*, mit *in* verbunden sein" des lieben Verses wegen sehr unklar, ja, mit Anmerkung 1 verglichen, sogar falsch. S. 44 ist das falsche *aie*, *eie*, *ie* wegzulassen, das Bild des Richtigen könnte sonst durch das falsche verdrängt werden! Dafs bei den Genusregeln viele Wörter, z. B. *vannus*, *tuber*, *cicer*, die Hälfte derer auf *is*, auf *ix* und *ex*, *furfur* u. a. wegbleiben könnten, ist schon oben angedeutet. Manchmal finden sich unbeabsichtigte Wiederholungen; vgl. S. 40, 46, 63 *vis*, 54 u. 56 *papilio*. Dafs in § 42 erst in der Anmerkung das Perfectum historicum seinen Platz findet, ist zu verwerfen (A. Gr. II 94 u. 97). S. 66 ist ungenau, dafs beim Verbum finitum nur die Personen durch die Endung bestimmt werden. Ebenso ist von der dritten Konjugation nur gesagt, dafs ein Konsonant oder u der Kennlaut ist; und doch steht S. 67 *capio*, nicht *ruo!* vgl. S. 80. S. 69 wird *quom*, so schreibt K. durchgehend, als „wenn, (von der Zeit) als" gelernt. Da aber der Unterschied von *si* nicht gegeben ist, mufs noch S. 97, 127, 138, 251 u. s. w. neben „wenn" „(*quom*)" gesetzt werden. Dergleichen pädagogische Fehler macht das Buch mehr. Und doch leidet darunter der bildende Wert der Sprache und die Knappheit des Buches. S. 83 schon ist *nemo dubitat* mit *quis dubitat* gleich zu stellen. Dagegen ist die schwierige Regel über den Konj. Futuri unvollständig und deshalb für den Schüler unbrauchbar. Auch dergleichen Fälle wiederholen sich. Warum ist S. 85 „das Gerundium hat den Kasus seines Verbs bei sich" weggelassen „und das Adverbium"? Die Sätze S. 87 zum Verbum

zweifeln sind doch wohl undeutsch? Zu den Verbis der Furcht konnte „wünsche, dafs nicht = fürchte“ zugesetzt werden. Auf S. 90 vermifst man eine Regel über den Ausfall des *v* oder *vi* im Perf. u. s. w. S. 95 steht: Supinum Activi. Da könnte der Schüler auch ein Supinum Passivi vermuten, und Beispiele wie *difficiles coercitu* etc. sind wohl zu entbehren! Von dem Part. Fut. Act. zur Bezeichnung einer Absicht ist ein viel zu weitgehender Gebrauch durchgängig gemacht; vgl. A. Gr. II 569. S. 100 ist mit S. 95 zu verbinden. Hier steht, dafs das Particip oft durch „welcher“ mit dem Verbum finitum, dort: durch „welcher“ oder durch u. s. w. zu übersetzen ist. S. 103 ist zwischen den Worten Empfinden — Wahrnehmen — Sagen „und“ zu streichen und „oder“ nach dem zweiten einzuschieben, um Verba sentiendi und declarandi zu scheiden. Dafs die Übersetzung des Acc. c. inf. durch „dafs“ die einzige ist, darf der Schüler nicht lernen. Warum nicht recht instruktiv zuerst „ich sehe die Rose blühen“ u. s. w.? Warum S. 103 *quominus* vor *ut* genommen, ist nicht einzusehen. Auf derselben Seite wird *quod*, conj. dafs, weil (besser: 1, dafs, 2. weil) gelernt. Da aber der Unterschied von *ut* fehlt, mufs fortwährend dem Schüler das Richtige neben „dafs“ vorgedruckt werden; s. oben. Die Regel S. 105 über *quom* (vgl. S. 107 über *priusquam*) ist so unklar, dafs der Verf. in den Beispielen S. 106 angeben mufs, wo der Konjunktiv steht. Wozu dann die Regel? S. 107 wird *ubi* ohne alle Regel gegeben; vgl. indirekte Fragesätze! Nachdem die Bedeutung des Part. Fut. Act. gegeben ist, sind die Übersetzungen S. 121, 123,1), 126,1), 127 und 147 nur für denkfaule Schüler nötig. Dafs bei Angabe der Vokabeln regelmäfsig der lateinische Indikativ durch den deutschen Infinitiv wiedergegeben wird, ist wohl nicht zu billigen und nur zu entschuldigen, wenn das a verbo dasteht; ebensowenig die Übersetzung *privatus* durch „privat“ S. 125, und S. 127 die Angabe, dafs „um sich der Stadt zu bemächtigen“ durch *ad* c. gerundio gegeben werden soll. Dafs S. 128, 129 abweichend zum Inf. der Nominativ, nicht der Accusativ gesetzt wird, ist gegen die Regel. S. 138 konnte die Bedeutung von *pransus* (vgl. *potus*, *cenatus*, *iuratus*) beigefügt sein. S. 140 soll „ist belagert worden“ von *obsidēre* gebildet werden. Ebenda steht für Flucht ergreifen: *in fugam se dare*. Weshalb nicht das Gewöhnlichere? S. 143 gehörte *nexui* nicht unter die Perfecta auf *xi*; *fluo* (st. *fluvo*) ist zu verbessern in *flugvo* (Vanicek S. 625); bei denen auf *do* fehlt eine Regel über das Perfekt, ohne die hier nie Sicherheit erreicht wird (Lattmann S. 87, 88). S. 148 fehlt *livi* neben *levi*, 149 *petii* vor *petivi*; ebenda ist nicht, „sowohl Präsens als Perfekt“, sondern *incessit* „ist entweder Präsens von *incesso* oder Perfekt von *incedo*“ zu schreiben. S. 155 mufs die Regel über Komposita und Passiv von *facio* ausführlicher sein. Über die Schreibung der Kompos. von *iacio*, ebenso *tanquam* u. s. w. ist man ja ziemlich

einig. Dabei sei auch erwähnt, dafs die Bezeichnung aller langen Vokale nicht konsequent durchgeführt ist (vgl. nur S. 156), und dafs durch wenige knappe Quantitätsregeln (vgl. S. 161) die tausendfache, mechanische Wiederholung vermieden werden müfste. S. 159 unter *inscribo* vermissen wir „betiteln". Dafs, wie S. 171 steht, aus Perf. *tuli* entstanden ist *tollo*, bezweifeln wir (vgl. *tullo. tullat* u. Vanicek.). S. 174, Anm. 1 enthält Wiederholungen. S. 187 fehlt in dem Satze „*inquam* wird auch als Perf. gebraucht" ein „etc." hinter *inquam.* S. 182: *Bactra, caput sita sunt.* Regel? Ebenda „das männliche Geschlecht herrscht dem weiblichen vor". Deutsch? S. 186 fehlt in dem Satze „das Perf. historicum wird durch das Imperfekt übersetzt" das bedeutsame Wort „gewöhnlich". S. 188 fehlt die Genauigkeit in der Regel über den sog. Prohibitivus, S. 189 ff. dafs das Neutr. eines Pronomen oder Adjektiv an die Stelle des Genetiv u. s. w. tritt; S. 190 mit 200 zusammen ergeben nicht, wann bei *similis* der Genetiv stehen mufs. S. 191 Wie unterscheidet sich *refert* von *interest* = *in rem est*? S. 198 bei *doctus* fehlt *instructus* u. s. w. S. 203 gehört „woher" aus bekannten Gründen vor „womit, wodurch" u. s. w.; ebenda fehlt *hoc, id opus est;* vgl. S. 189. S. 206: „er hatte (*uti*) einen sehr harten Anfang der Jugend" und 231: „ich höre, du wollest verreisen" sind undeutsch; s. oben. S. 209, 2 ist „nachgesetzte" zu betonen, sonst ist die Regel falsch. S. 212 unter „von dem Gebrauche der Pronomen" (sic!) sage man doch endlich „das Reflexiv steht für das Subjekt" u. s. w. Das alte „zurückbezogen" ist zu verwerfen. S. 219 vermissen wir die Regel über die Nomina beim Subj.-Infinitiv, desgleichen *fas, nefas, opus,* und den Unterschied von Supinum und Infinitiv beim Adjektiv. S. 225 fehlt der Unterschied zwischen Participium actionis perfectae und infectae, für die Partic.-Konstruktion unerläfslich! S. 231 mufs Acc. c. inf. als Subjekt und Objekt geschieden werden, ebenso 232 der Nom. c. inf. steht wann nicht! Oder ist *transisse putatus est* absichtlich beibehalten? S. 235 fehlt neben *tantus, talis* das wichtige *is,* und wann steht nach *volo* u. s. w. der blofse Infinitiv? ebenso wie 237 *quin* = *qui, quod non* oder 239 der Unterschied von *quod* und Acc. c. inf. nach den verba affectuum, oder 240 der Konjunktiv steht in Relativ-Sätzen aus dem Sinne des regierenden Subjekts, und in den zu Infinitiv- und Konjunktivsätzen gehörigen (vgl. 238. 245), oder 243 das Präsens historicum nach *dum* „während", oder S. 245 „hinter Unentschiedenes" die Worte „aber Mögliches"; vgl. b. Dafs indirekte Fragen nicht immer von ganzen Sätzen abhängen (so S. 249), ist bekannt. S. 250, 4 konnte übersichtlicher sein, und S. 251 statt *in* c. acc. bei „zusammenströmen" zu schreiben die bekannte Regel neben der über *pono, colloco* etc. gegeben werden. Endlich mufste der Acc. c. inf. in der Oratio obliqua im Unterschied vom Konjunktiv aus der Doppelnatur der von den Verbis dicendi abhängigen Sätze in der einfachsten Weise

erklärt werden, ebenso der Konjunktiv der Fragesätze auf die indirekte Frage zurückgeführt werden u. s. w. Nur so wird die fremde Oratio obliqua dem Schüler zu einem alten Bekannten.

Fassen wir alles zusammen, so ergiebt sich, daſs bei der Trefflichkeit des Buches doch eine Reihe von Verbesserungen, die die fortschreitende wissenschaftliche und pädagogische Behandlung der lateinischen Grammatik notwendig macht, sich als nötig herausstellt. Wir zweifeln nicht, daſs der Sohn in diesem Sinne das von dem Vater begonnene Werk fortsetzen wird.

Spandau. Karl Venediger.

Franz Bauer, Praktische Anleitung zur Verbindung des lateinischen und deutschen grammatischen Elementarunterrichts. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der untersten Gymnasialklasse. Wien, Alfred Hölder, 1880. 54 S.

Die Vorschläge des Verfassers gehen auf möglichst parallele Anordnung der lateinischen und deutschen Grammatik in der Sexta aus, damit beide Disziplinen sich gegenseitig unterstützend ihr Ziel schneller und sicherer erreichen. Dem deutschen grammatischen Unterricht wird insofern eine propädeutische Geltung zugeschrieben. Die einzelnen „praktischen" Anweisungen suchen den erfahrungsmäſsig in Sexta am häufigsten vorkommenden Fehlern vorzubeugen und enthalten sehr ins einzelne gehende Winke, Beihülfen, kleine methodologische Kunstgriffe, wie sie jeder Lehrer, der beide Unterrichtsfächer in Sexta vertritt, mehr oder weniger von selbst anwendet. Die deutsche Sprache tritt aber in der Abhandlung sehr zurück, sie wird besonders im ersten Teil, Einleitung in den Elementarunterricht, wie eine fremde behandelt. Der Verf. hat im ganzen mehr die ihm nächstliegenden Brünner Verhältnisse im Auge, die auch seine Beispiele für die Fehler gegen die Aussprache (S. 9 u. 10) erklären. Erfreulicher sind manche gesunde Prinzipien, die sich hie und da äuſsern: Erweckung der Selbstthätigkeit bei den Schülern, erleichternde Anordnung der Konjugationen, Anknüpfung des Neuen an Bekanntes, Vorhergegangenes. Daneben zeigt sich noch ein Festhalten an alter Gewohnheit. Das Lesebuch wird dem Schüler lange vorenthalten; wenn er buchstabieren und Silben sprechen kann, liest er eine Zeit lang — Vokabeln, weil das Übungsbuch keine Quantitätsbezeichnung bietet. Warum liest der Lehrer da nicht mit der richtigen Betonung vor?

Ludwig Zippel, Zur Methodik des lateinischen Unterrichts in Sexta. Greiz, Christian Teichs Buchhandlung, 1881. 32 S.

Es ist eine unzweifelhaft richtige Erkenntnis, die gegenwärtig in der Diskussion über Ziel und Weg des lateinischen Unterrichts immer mehr Boden gewinnt, daſs die vielfach beklagten mangelnden

Erfolge nicht zum kleinsten Teile auf der Methode beruhen, nach der schon in den untersten Klassen das Latein gelehrt wird. Oft erscheint diese Stufe noch als ein Tummelplatz für Formen und Regeln, die in ihrer Fülle unvollkommen verstanden und vielleicht erst nachträglich in einem Lesebuche zweifelhaften Gehaltes in praktischen Beispielen aufgesucht werden. Der Gedanke, dafs doch auch dem Unterricht der nächsten Klassen in organischer Verbindung vorgearbeitet werden soll, tritt hierbei zurück, und so wird naturgemäfs für die später zu erreichenden Resultate nur ein unsicherer Grund gelegt. Soll nun aber der Unterricht der untersten Klassen fruchtbarer gemacht werden, so kann das nicht anders geschehen als dadurch, dafs schon hier die allgemeinen Ziele scharf ins Auge gefafst werden.

Als einen wertvollen Beitrag zur Erreichung dieses Zweckes begrüfsen wir die vorgenannte Abhandlung. Der Verf. geht davon aus, dafs die formale Sicherheit auf dem bisher üblichen Wege meist erreicht wird, aber auch nur diese. „Die Klagen . . . erstrecken sich nicht etwa auf mangelnde Sicherheit in der Formenlehre, im Gegenteil, es wird ausdrücklich zugestanden, dafs die Schüler, wenn es nur darauf ankommt, den gedächtnismäfsig erlernten Stoff zu reproducieren, meist vollkommen sattelfest sind; sobald sie aber durch eine richtige und fliefsende Übersetzung deutscher und lateinischer Sätze zeigen sollen, dafs sie zur sichern Beherrschung des Materials gelangt sind, pflegt es mit ihrem Wissen und Können zu Ende zu sein“ (S. 3). Darum verlangt der Verf. möglichste Beschränkung der „mechanischen Gedächtnisübungen“, denen er die Bewältigung der Formenlehre zuweist, und legt das Hauptgewicht des Unterrichts auf diejenigen „Übungen, welche vorwiegend die Entwicklung der Verstandeskräfte, das selbständige Denken zum Zweck haben“ (S. 5). Aus dem ersten Unterrichte wird demgemäfs fast alles Unregelmäfsige ausgeschieden (S. 5—6); im Fortschreiten wird besonnene Einteilung des Stoffes erstrebt (S. 14[5], 15[6]); vor allen Dingen aber liegt der Angelpunkt des ganzen Unterrichts in dem Lesebuch. Als Zweck des Unterrichtes in IV stellt der Verf. den hin, in dem Knaben schon auf dieser Stufe nicht blofs das Wissen, sondern auch das Wollen, die Selbstthätigkeit und damit Freude an der Arbeit zu erwecken und zwar auf dem Wege der „Gewöhnung“. Diese Ausführungen berühren sich mit unsern Anschauungen (vgl. in dieser Ztschr. 1881 S. 193—214) so nahe, dafs wir unsre vollste Übereinstimmung mit ihnen erklären können.

In der Durchführung und praktischen Verwirklichung dieser Grundsätze scheint uns jedoch der Verf. die Konsequenzen nicht vollständig gezogen zu haben. Das Übersetzen, welches die Hauptthätigkeit des Sextaners bilden soll, wird durch eine Reihe von Formeln erleichtert, die dem Schüler überliefert werden und ihn

zu selbständigem Erkennen der Satzteile anleiten sollen. Allein diese Formeln sind zahlreich und wandelbar. Um das Subjekt zu finden, mufs der Sextaner bald fragen: Wer ist irgendwie beschaffen? resp. wer ist etwas? bald: Wer thut etwas? wer leidet etwas? ja sogar: Wer hätte etwas gelitten? (S. 20). Der Schüler wird erst nach langer Gewöhnung und fortwährender Anleitung des Lehrers zum selbständigen Gebrauche dieser Formeln gelangen, und somit besteht auch bei Anwendung derselben der erste Unterricht, wie stets, in einem Zusammenarbeiten oder genauer gemeinsamen Übersetzen des Lehrers mit dem Schüler. Erst sehr allmählich löst sich der letztere aus diesem Bande zu eignen Versuchen. Soll nun neben dem wohlfundierten Unterrichte im Übersetzen die Einprägung der Formen als ein notwendiges Übel, als wirklich mechanische Gedächtnisübung bestehen bleiben, ohne für die Selbstthätigkeit nutzbar gemacht zu werden? Ergiebt nicht die oben mitgeteilte Stelle, dafs nach der eignen Ansicht des Verf.s das blofs gedächtnismäfsige Memorieren zur sicheren Beherrschung des Materials nicht führt? Die Entwicklung der Verstandeskräfte kann auch durch eine richtige Behandlung der Formenlehre gefördert werden (s. a. a. O. S. 195). Wir würden diesen Versuch als den ersten und die Forderungen des Verf.s als den zweiten Schritt bezeichnen und sind überzeugt, dafs der zweite erst auf Grund des ersten seine besten Erfolge bringt. Der kleinen Schrift aber wünschen wir um des Zweckes willen, dem sie dient, die weiteste Verbreitung.

Berlin. E. Naumann.

Koths, Meyer und Schuster, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Zweite Aufl. Hannover, Helwingsche Buchh., 1882. 8. 1. Teil (Sexta) XII u. 252 S. (Pr. 1,50 Mk.); 2. Teil (Quinta) X u. 254 S. (Pr. 1,50 Mk.); 3. Teil (Quarta) XII u. 262 S. (Pr. 1,75 Mk.); 4. Teil (Tertia) XIV u. 330 S. (Pr. 2 Mk.).

Die Vorzüge des hannoverschen Lesebuches sind bereits in dieser Zeitschrift 1880 S. 239 und 1881 S. 215 beim Erscheinen der ersten Auflage hervorgehoben. Jetzt liegt von allen vier Teilen des Werkes die zweite Auflage vor, in welcher die Verf. die in den im allgemeinen recht günstigen Beurteilungen ausgesprochenen Wünsche thunlichst berücksichtigt, vor allem aber auch dem ihnen von dem Königlich preufsischen Kultusministerium übersandten amtlichen Gutachten Rechnung getragen haben. Somit verdient dies Lesebuch in seiner neuen Gestalt noch eine besondere Empfehlung. Selbstverständlich ist die neue Aufl. in der amtlichen Schulorthographie gedruckt.

Mehrere Punkte, mit denen auch ich mich in der damaligen Beurteilung nicht einverstanden erklären konnte, sind geändert worden. Derartige wichtige Änderungen sind vor allem die

Trennung von Poesie und Prosa, sowie die Ausmerzung nicht recht passender Stücke, desgleichen z. B. die Vermehrung der Darstellungen aus der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte im Sextalesebuche. Bei denjenigen Prosastücken, welche eine bestimmte Beziehung zu Gedichten haben, ist jetzt durch ein „Vgl. das Gedicht Nr. . . ." auf den poetischen Teil verwiesen worden. So ist der richtige Gedanke der Verf., prosaische Stücke mit den poetischen in einen innern, durch die Gleichartigkeit des Stoffes bewirkten Zusammenhang zu bringen, in der zweiten Aufl. in der rechten Beschränkung zur Ausführung gelangt. Es sind ferner sämtliche Lesestücke einer erneuten genauen Durchsicht unterzogen und — bei aller Pietät gegen den Originaltext — kleine Änderungen in Ausdrücken u. s. w. vorgenommen, um überall formell korrekte Lesestücke zu geben.

Auf einzelne Punkte jedoch möchte ich mir noch einmal die Aufmerksamkeit der Verf. zu richten gestatten.

Obgleich an verschiedenen Stellen bereits unter dem Texte erklärende Bemerkungen gegeben sind, die ich im Interesse der Repetition der bei den Stücken gegebenen Erläuterungen für durchaus nicht unwichtig halte, so mufs doch diese Einrichtung viel methodischer durchgeführt werden. Erfahrungsmäfsig haben die Schüler nach einem halben Jahre die z. B. bei einem Gedichte gegebenen Erläuterungen von ihnen ganz unbekannten Begriffen — ich meine nicht die Angabe des Inhalts u. s. w. — zum grofsen Teil vergessen. Es mufs also wiederholt werden; da sind denn kurze, im Lesebuche selbst gegebene Erklärungen ein vortreffliches Mittel, um das früher Durchgenommene wieder aufzufrischen, z. B. bei der Aufgabe, ein auswendig gelerntes Gedicht zu wiederholen, werden gleich die Erklärungen mit zur Wiederholung aufgegeben. Geschieht das nicht, so ist die erste Durchnahme gröfstenteils verlorene Müh.

Sodann erscheint es mir noch immer als sehr zweckmäfsig, dafs auch bei einzelnen poetischen Stücken die Disposition hinzugefügt wird, nicht blofs, wie geschehen, bei prosaischen. Derartige Musterdispositionen sind z. B. möglich bei dem Bürgerschen Gedichte „Der wilde Jäger", sowie bei dem Schillerschen „Die Bürgschaft" u. s. w.

Drittens vermisse ich noch im Tertiateile die Musterbehandlung eines oder mehrerer Sprichwörter mit Angabe der Disposition bezw. der Behandlungsweise eines solchen Themas. Es würde sich dazu besonders ein Sprichwort in bildlicher Einkleidung eignen.

Vielleicht können sich die Verf. entschliefsen, auch diese Wünsche zu berücksichtigen.

Altena i. W. Th. Lohmeyer.

H. Menge, Geschichte der deutschen Litteratur mit besonderer Berücksichtigung der neueren und neuesten Zeit, im Umrisse. Zweite durchweg verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Julius Zwifsler, 1882. VII und (in 3 Abteilungen zusammen) 668 S. Preis 9 Mk.

Die vorliegende zweite Auflage des zuerst im Jahre 1877 erschienenen (von dem Unterzeichneten in dieser Zeitschrift 1879 S. 608 ff. angezeigten) Mengeschen Buches kündigt sich mit Recht als eine durchweg verbesserte an. Zunächst zeigt das in einem gröfseren und ansehnlicheren Formate auf besserem Papier und mit deutlicherem Druck herausgegebene Werk eine wesentliche Vermehrung des Stoffes (die erste Auflage umfafste 444 Seiten, die zweite im ganzen in ihren 3 Abteilungen 668 Seiten). Eine solche ist ja nicht immer eine Verbesserung, hier aber mufs sie als solche bezeichnet werden. Ref. hat bei Besprechung der ersten Auflage darauf hingewiesen, dafs ein solches nicht in erster Reihe für die Hand des Schülers, sondern für einen weiteren Kreis Gebildeter bestimmtes Buch doch schon eingehendere Darlegungen bringen müsse, wenn es seinen Zweck recht erfüllen solle. Das ist jetzt der Fall; überall sind die wichtigeren Erscheinungen recht ausführlich behandelt. Wenn schon überall, so wird man ganz besonders in den letzten Partieen des Buchs, welche in der ersten Auflage bisweilen kaum mehr als Namen und Zahlen und Titel von Werken angaben, die sorgfältig eingehende Durcharbeitung des Verf. bemerken. Bis auf die neueste Zeit hin sind zahlreiche Vervollständigungen und Ergänzungen eingetreten, und nicht nur kurze aphoristische Bemerkungen, sondern vielfach ausführliche Darstellungen charakterisieren die litterarischen Erscheinungen bis zur Gegenwart hin. Bei Nennung der neuesten Zeitschriften ist (Abteilung 3, S. 110) übrigens stehen geblieben, dafs „die Gegenwart" von Paul Lindau und die „Jenaer Litteraturzeitung" von Anton Klette herausgegeben wird, was bekanntlich beides nicht mehr zutrifft.

Im ganzen zeigt das Buch in seiner neuen Gestalt eine gröfsere Gleichmäfsigkeit in der Behandlung, welche die 1. Auflage bisweilen vermissen liefs. Aber auch jetzt noch fehlt es nicht an Stellen, an denen man eine dem Umfang des Werkes entsprechende gröfsere Ausführlichkeit wünschen möchte. Die Sprachgesellschaften (§ 74) kommen immer noch etwas zu kurz, besonders müfste nach Ansicht des Ref. über die deutsch-gesinnte Genossenschaft etwas mehr gesagt und es müfsten ihre Bestrebungen durch einige Beispiele veranschaulicht sein.

Einen ganz besondern Vorzug gegenüber der ersten Auflage hat die zweite unleugbar durch die sprachliche Darstellung. Dieselbe hat an Glätte überall gewonnen; Ungenauigkeiten des Ausdrucks, wie sie sich in der ersten Auflage nicht selten zeigten,

sind jetzt thunlichst vermieden worden, und man merkt recht deutlich die auf die Neubearbeitung auch in dieser Hinsicht verwendete Sorgfalt des Verf.s. Nur selten dürfte man jetzt auf solche Stellen stofsen, an denen man sich mit den Wendungen und Ausdrücken nicht einverstanden erklären möchte. Aber doch fehlt es nicht ganz an solchen. Dahin gehört es, wenn es § 182 (es ist von Adalbert von Chamisso die Rede) heifst: „Das Jahr 1819 brachte Ehren, eine Anstellung und eine Frau". Dafs die Wendung (§ 129, in der Besprechung des Göttinger Dichterbundes) zu billigen sei: „Derselbe scharte sich um den seit 1770.... herausgegebenen Göttinger Musenalmanach", davon hat sich Ref. auch jetzt noch nicht überzeugen können. Ebenso wenig kann er sich mit der Fassung des Satzes (in der Darstellung des Lebens von Joh. Gottfr. Seume, § 181) einverstanden erklären: „Da ihm aber dies Studium wenig zusagte, beschlofs er nach Paris zu wandern." „Sich der Kaufmannschaft widmen", was wir § 186 (Abteilung 2, S. 211) lesen, ist jedenfalls eine wenig gelungene Wendung.

Noch sei als Einzelheit hervorgehoben, dafs Abt. 2, S. 40 (§ 125) gesagt ist, die Hamburgische Dramaturgie reiche vom 1. Mai 1767 bis 18. April 1767 (statt 1768, wohl infolge eines Druckfehlers).

Die zahlreichen Verbesserungen (zu denen beiläufig gesagt auch die Fassung des Titels gehört, der früher lautete: Deutsche Litteraturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der modernen Kulturbestrebungen) und die nicht unwesentliche Bereicherung bewirken, dafs das in Rede stehende Buch in seiner neuen Gestalt bei weitem mehr dem Zweck entspricht, dem es nach der Absicht des Verf.s dienen soll. Der Freund vaterländischer Litteratur wird sich über alle Erscheinungen auf den verschiedenen Gebieten derselben eine ihn befriedigende Auskunft holen können. Ganz besonders wird es sich auch für den Schüler eignen, der seine in der Schule gewonnene Kenntnis zu erweitern und zu vertiefen beabsichtigt. Endlich wird es auch dem Lehrer der Litteraturgeschichte willkommenes Material bieten. Es ist eben, wie es jetzt vorliegt, wenn man ein Buch von mittlerem Umfange sucht, aufserordentlich zu empfehlen.

Posen. R. Jonas.

---

1) P. Strzemcha, Kleine Poetik. Brünn, Knauthe, 1880. 90 S.

Dieser „Leitfaden" ist „bearbeitet zur Einführung in das Studium der deutschen Litteratur für Schulen und für Freunde der Dichtkunst". Nach kurzen einleitenden Bemerkungen über die Kunst und ihr Gebiet im allgemeinen sowie die Poesie im besonderen behandelt der Verf. in 5 Kapiteln: die Sprache des Dichters, den Vers, den Reim, die Strophen und die Gattungen

der Dichtkunst. — Mit Bezug auf das Schlufswort der Einleitung, dafs in weiterem Sinne unter „Poetik“ die Wissenschaft gemeint sei, welche zu ihrem Gegenstande die Poesie hat, mag man im allgemeinen jene Fünfteilung gelten lassen, wiewohl genau genommen das erste Kapitel eigentlich der Rhetorik angehört, das zweite, dritte und vierte die Form und das fünfte den Inhalt der Dichtungen betrifft. Schwerlich aber läfst sich die Anordnung rechtfertigen, dafs Kap. 2 „der Vers“ in vier Abschnitte zerfällt: 1. Rhythmus, 2. der deutsche Vers, 3. Cäsur, 4. Metrum, und dafs darnach das dritte Kap. „der Reim“ mit den Worten beginnt: „Nebst dem Rhythmus — bildet der Reim“ u. s. w. Auch der Reim gehört unter das Kap. Vers und war dem Rhythmus parallel zu stellen, dann mochte der deutsche Vers nach seiner rhythmischen wie seiner reimenden Art betrachtet werden, und Cäsur und Metrum gehören auch wieder beiden Arten an. Im einzelnen möge in Bezug auf die Verslehre noch eine sachliche Bemerkung hier ihren Platz finden. Auf S. 16 sagt der Verfasser, dafs „die heutige deutsche Verskunst eine Verquickung beider den deutschen Rhythmus bestimmenden Prinzipien zeige, des Accents und der Quantitätsmessung, bei entschiedenem Vorwiegen des ersteren“. Von einer „Verquickung“ zu sprechen ist auch heute kein Grund vorhanden. Wenn wir Deutsche für die erborgten oder „belassenen Bezeichnungen der alten Metrik“ einzelne Beispiele anführen wollen, so wird ein Wort wie Löwe oder Gebet dem antiken Trochaeus oder Jambus infolge des langen Vokals an und für sich gleichen, aber, auch wo der lange Vokal nicht steht, namentlich in der zusammenhängenden Dichtung wie in „einen góldnen Bécher gab“ regiert der Ton allein so gut, dafs man von einer Verquickung des antiken und modernen Prinzips weniger zu reden berechtigt ist als sich zu sagen, dafs eine betonte Mora eben durch den Ton eine immerhin längere Zeit für die Aussprache verlangt als die unbetonte. Im übrigen aber stehen wir nicht an das Buch zu loben, zunächst wegen der durchaus wissenschaftlichen Behandlung des Gegenstandes, die immer auf die antikklassische Welt zurückgeht oder an sie anknüpft, ohne darum das Mafs eines Schulbuchs für höhere Klassen zu überschreiten; sodann wegen der rühmlichen Kürze und Knappheit sowie der Klarheit des Ausdrucks, namentlich bei den Definitionen der Dichtungsgattungen; endlich auch wegen der recht geschickten Auswahl der Beispiele, unter denen allein die Seite 70 citierte Skolie von Matthisson wenigstens für ein Schulbuch nicht recht geeignet sein dürfte, selbst wenn Horaz, aber doch in der fremden Zunge, Ähnliches bietet. Die Auswahl ist im übrigen eine vielseitige; aufser den gröfsten Dichterheroen sind auch andere aus der jetzigen Zeit, so besonders unter den lyrischen Dichtern Robert Hamerling mit guten Proben ihrer Dichtungen herangezogen worden.

2) G. Wirth, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Poetik. Berlin, Wohlgemuth, 1881. IV und 81 S.

Das Buch ist in 6 Kapitel geteilt, deren erstes, von dem Begriff der Poetik ausgehend, über die Kunst im allgemeinen und ihre verschiedenen Gattungen sowie über das Wesen der Schönheit und dann speziell über das Schöne in der Poesie in 12 Paragraphen sich verbreitet. Das zweite Kap., das Wesen der Poesie betitelt, stellt kurz die Prosa der Poesie gegenüber und behandelt dann zunächst die allgemeinsten Eigentümlichkeiten der poetischen Sprache, wie poet. Freiheit, schmückendes Beiwort, Wohllaut und Einklang des poet. Wortes mit dem Charakter des Inhalts, endlich noch die „Wohlbewegung am Worte", unter welchem — ohne Zweifel unschönen und schwer verständlichen — Ausdrucke des Verf.s „die das Gefühl befriedigende Bewegung versteht, durch welche die Tonerscheinung diejenige Eigentümlichkeit gewinnt, welche man Rhythmus nennt" (!). — Mit Kapitel 3 wendet sich das Buch den besonderen Mitteln der poet. Rede zu. So werden im 3. Kapitel die Tropen und Figuren, im 4. der Rhythmus und der Reim, im 5. die Strophe und der Strophenbau, im 6. endlich der Inhalt der Poesie behandelt: die Gattungen derselben. — Das Buch, eng gedruckt, bietet auf seinen 81 Seiten sehr viel Material, mancher mag aus ihm viel lernen können, aber — nicht der Schüler, auch nicht der der höheren Lehranstalten, für den der Verf. das Buch bestimmt hat. Ref. kann sich nicht denken, dafs dieser Leitfaden für eine Schule brauchbar sein sollte. Erstlich ist im allgemeinen eben zu viel Stoff gegeben. Zweitens wird Kürze und Knappheit und damit häufig auch Klarheit in der Bearbeitung des Stoffes vermifst. Welche Fülle von Worten auf S. 9 über das Epitheton ornans! Wie mühsam findet man sich auf S. 12 und 13 durch die Definition des obengenannten Begriffes „Wohlbewegung" hindurch, um schliefslich zu dem doch an und für sich nicht schwer zu definierenden Begriffe Rhythmus zu gelangen! Auf S. 13 werden die Tropen definiert als „Schönheiten des Inhalts. In ihnen äufsert sich ein Schaffen der Gedanken; sie wenden sich vornehmlich an die Phantasie des Wahrnehmenden. Die Tropen sind logisch bestimmbare Eigenheiten des sprachlichen Ausdrucks." Was soll der Lehrer mit solchen Reden im Unterricht machen? — Was andere sachliche Einzelheiten betrifft, so möchte Ref. das S. 8 zitierte Beispiel aus Lenaus „der Lenz":

> Er (der Frühling) zieht das Herz an Liebesketten
> Rasch über manche Kluft,
> Und schleudert seine Singraketen,
> Die Lerchen in die Luft —

einem Schüler lieber nicht vorgelegt wissen; solche Neubildungen sind abgeschmackt und sind strenger zu verurteilen als die in dem folgenden Rückertschen Gedichte, in dem der Verf. den Dichter

zu weit gegangen sieht. Dieses sind eben Versuche Rückerts. die, wenn auch für unsere Sprache nicht schönen, langen Epitheta der altindischen Sprache wiederzugeben. — S. 51 heifst es: „Die älteste deutsche Strophenform ist die in den Liedern der Edda vorkommende epische und lyrische Stabreimstrophe.“ Die Edda aber statt einer germanischen, speziell altnordischen eine deutsche Dichtung zu nennen, ist keineswegs glücklich. Aber auch sachlich ist die Behauptung falsch; die Strophenformen des Wessobrunner Gebets, mancher Segensformeln, von Otfrieds Krist, des Ludwigsliedes — sind alle älter als die der Edda (vgl. Horn, Gesch. d. Litt. des skandin. Nordens S. 25). — Recht gut, namentlich auch wegen der Übersichtlichkeit, sind die S. 18 f. gegebenen Beispiele für die Personifikation, doch kann Ref. das Beispiel aus Lenaus „der Lenz“:

> Da kommt der Lenz, der schöne Junge,
> Den alles lieben mufs,
> Herein mit einem Freudensprunge
> Und lächelt seinen Grufs.

auch wieder nur abgeschmackt finden. — Bei den poet. Gattungen endlich steht auf S. 77 und 78 (o.), der Held der Tragödie könne auch unschuldig sein und erleide dann schuldlos den Tod; wenige Zeilen weiter wird von desselben Helden leidenschaftlicher Verblendung und Verirrung gesprochen — ist dies keine Aristotelische *ἁμαρτία*? — S. 81 konnte bei der übrigen Ausführlichkeit doch auch darauf hingewiesen werden, dafs in neuerer Zeit der Versuch gemacht ist, der Poesie in der Oper keine untergeordnete Rolle mehr anzuweisen.

3) L. Hoff und W. Kaiser, Abrifs der Rhetorik und Poetik. Handbuch für d. deutschen Unterr. II. Teil. Essen, Bädeker, 1880. II und 87 S.

Nach einer kurzen Einleitung über die sprachliche Darstellung in Prosa und Poesie überhaupt wendet sich das Buch den Gesetzen derselben zu und behandelt unter I. die Rhetorik als die Lehre von der Kunst der prosaischen und poetischen sprachlichen Darstellung, unter II. die Poetik. Bei jener wird ausgegangen von einer kurzen, klaren Definition des Stils, und der erste theoretische Teil (A) der Rhetorik wird Stilistik betitelt, die in 10 Paragraphen die Haupterfordernisse einer guten Darstellung entwickelt. Daran schliefst sich in 12 Paragraphen die Behandlung der vorzüglichsten Kunst- und Schmuckmittel der Rede, der Redefiguren, die wieder in Laut- oder phonetische, in Sinn- oder noëtische und in Bildfiguren oder Tropen geteilt werden. Mit § 26 beginnt dann B. der praktische Teil, welcher in I. Aufsatzlehre und II. die Lehre vom Vortrage sich gliedert. In I. wird in einem 1. allgemeinen Teile das Wichtigste behandelt, was sich auf das Thema selber, auf die inventio, meditatio und das Wesen der Disposition bezieht, und endlich werden die drei Hauptteile des Aufsatzes,

Ausführung, Einleitung und Schlufs kurz behandelt; in einem 2. speziellen Teile werden in kurzen Worten Anweisungen gegeben zur Abfassung von Aufsätzen aus dem genus historicum und dem genus rationale. Es folgt als Schlufs des praktischen Teiles ein Anhang mit 11 Musterdispositionen für alle Gattungen der Aufsätze incl. der Rede. Es beginnt darnach II. die Poetik, die in 39 Paragraphen unter A. die Dichtungsformen, unter B. die Dichtungsgattungen abhandelt. — Das kleine Buch verdient nach des Ref. Ansicht uneingeschränktes Lob. Vor allem ist Mafs gehalten im Stoff: der Inhalt ist reichlich gegeben, er geht aber nicht so über die Grenzen des Lehr- und Lernbaren hinaus, wie es ähnliche Bücher gern und häufig thun. Zu loben ist ferner die Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes, nicht minder die Knappheit und Kürze der Definitionen und die Geschicktheit, mit der die Beispiele ausgewählt sind; namentlich sind die Stellen für die Redefiguren vortrefflich ausgesucht, nur möchte die auf S. 6 § 10 bei den Fehlern gegen die Klarheit vorgeschlagene Änderung „der Mensch, welcher seinen Mitmenschen, der das Gute anstrebt, liebt, wird“ u. s. w. nicht glücklich erscheinen; klarer ist der Ausdruck so allerdings, aber die drei Verba hinter einander sind immer unschön, und es scheint geratener zu schreiben: welcher den das Gute anstrebenden Mitmenschen u. s. w. — Das Buch ist als Handbuch für den deutschen Unterricht sehr zu empfehlen.

4) K. Tumlirz, Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik. Zum Gebrauche für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Prag, Dominicus, 1881. VIII und 84 S.

In § 1—9, der Einleitung, wird über die bildliche Rede, das Gleichnis in seinen wichtigsten Formen gehandelt; in § 10—24 von den Tropen, in § 25—66 von den Figuren. Dann folgt die deutsche Metrik, zu der in 12 Paragraphen allgemeine Vorbemerkungen gegeben werden, denen dann die spezielle Metrik in 56 §§ sich anschliefst. — Zu rühmen ist an dem Buche, dafs es durchaus auf wissenschaftlicher Grundlage beruht und sich auch gern an antik-klassische Definitionen und Muster lehnt. Selbst aber für das Selbststudium, geschweige denn für Mittelschulen ist der Stoff nicht beschränkt genug. So sind die aufgestellten 6 Arten der Figuren breiter und eingehender behandelt, als sie irgend welcher Schüler — und für einen solchen ist das Buch doch in erster Linie geschrieben — kennen zu lernen braucht. Auch sind die Definitionen nicht immer kurz und treffend gegeben. So zweifle ich, dafs aus § 1 der Einleitung ein klares Bild gewonnen werden wird; ebenso aus § 10, denn an beiden Stellen ist der Ausdruck schwerfällig. So ist auch im zweiten Teile § 13 die Bemerkung ungenau, dafs „in einem Gedichte sich regelmäfsig dieselbe Verbindung von betonten und unbetonten Silben wiederhole“. Es giebt auch Gedichte, in denen das nicht der Fall ist. Klar-

heit in Bezug auf die Disposition des Stoffes vermisse ich im ganzen zweiten Teil. In der speziellen Metrik teilt der Verf. so: Trochäische, jambische Verse, altdeutsche Metren, daktylische, anapästische Verse; die Strophe; antike Strophen. Diese Ordnung ist doch wohl keine Ordnung. Es lag nur zu nahe, erst die antiken Metren zu behandeln in Bezug auf Verwendung und Nachahmung derselben von deutschen Dichtern, dann aber speziell die deutsche Metrik und zwar von dem Prinzip der bloſsen Accentuation bis zu dem des Reimes in alter und neuer Zeit. Infolge dieses Mangels entsteht denn auch eine weitere Ungenauigkeit. Wenn § 14 S. 45 gesagt wird: Im Deutschen kommen vornehmlich folgende Versfüſse vor: 1. Trochäus, 2. Daktylus u. s. w., so kann eine solche Ausdrucksweise das Verständnis des Lernenden nicht fördern, hingegen ihn nur zu falscher Ansicht leiten: für das Deutsche, dessen Rhythmus auf dem Accent beruht, sind jene Namen nur geborgte. Sachlich unrichtig ist auch (S. 58) die Angabe, daſs „der älteste deutsche Vers die epische Langzeile sei, die acht Hebungen besitze oder zwei Halbverse von vier Hebungen". Aber wenige Zeilen darauf folgt die Bemerkung: „Schon in der ältesten Zeit (im Beowulf) erscheinen aber neben der alten Langzeile 4hebige Verse, die nichts anderes sind als jene Halbverse mit vier Hebungen". Hätte der Verf. an unser Wessobrunner Gebet oder Hildebrandslied gedacht, so würde er es für natürlicher gehalten haben, die Langzeile mit acht aus zwei Halbzeilen mit vier Hebungen entstehen zu lassen als umgekehrt. Bei uns Germanen auf dem Festlande ist der Anfang derselbe wie bei den Germanen in England. — Nicht ohne Interesse ist die Zusammenstellung, welche der Verf. in den §§ 6—8 über die sogenannte Accentverrückung giebt, zufolge welcher der Hochton in zusammengesetzten Worten gegen die Regel auf die Stammsilbe des Wortes überspringt, doch ist es nichts Abweichendes von der gewöhnlichen Sprache des Lebens, wenn Goethe und Klopstock unstérblich und Unstérblichkeit sagen (S. 42). — Was endlich die Auswahl der Beispiele anbetrifft, so ist dem Ref. unter den metrischen Beispielen kein ungeeignetes aufgefallen, aber wie oben (bei 2. G. Wirth, Leitfaden) findet sich auch hier wieder Lenaus „Lenz, der schöne Junge", und abgeschmackt finde ich auch S. 7 § 13: Es streckt die Rosenarme der Abend himmelwärts, die Nacht mit Sternenaugen zu pressen ans Erdenherz (von L. Frankl).

Berlin. U. Zernial.

---

1) Fr. d'Hargues, Lehrbuch der französischen Sprache. Unterstufe. VIII und 183 S. Mittelstufe. Erste Hälfte. 168 S. Berlin, L. Oehmigke, 1882. 8.

2) Otto Ciala, Französische Schulgrammatik mit Übungsstücken. Untere Stufe. 2. vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1881. VIII u. 156 S. 8.

3) **Andreas Baumgartner, Französische Elementar-Grammatik.** Zürich, Orell Füssli & Co., 1882. 8. IV und S. 241—362.

Der im Jahre 1854 in erster Auflage erschienene „Methodische Lehrgang für den Unterricht in der französischen Sprache“ von Fr. d'Hargues — der fast unverändert acht Auflagen erlebt hat — liegt jetzt in einer neuen, völlig umgewandelten Gestalt vor. Wie der Verfasser selbst in der Vorrede sein Verfahren mit Gründen praktischer Zweckmäfsigkeit motiviert, so zeigt auch das jetzt vorliegende „Lehrbuch“ überall den praktisch erfahrenen Schulmann. Namentlich die „Unterstufe.“ In 59 Paragraphen, welche für einen zweijährigen Kursus berechnet sind, wird die ganze regelmäfsige Formenlehre einschliefslich der Pronomina und der Negationen behandelt, aufserdem die Aussprache in den Hauptsachen absolviert; die wichtigsten Regeln der elementaren Syntax sind an passender Stelle eingefügt. — Die Regeln über die Aussprache, welche schon § 25 ihren Abschlufs finden, stehen in engem Zusammenhange mit dem grammatischen Lehrstoff. Dadurch ist allerdings eine methodische Behandlung der Aussprache sehr erschwert, eigentlich unmöglich gemacht: in § 3, wo der Plur. Ind. Praes. der 1. Konjugation vorgeführt wird, mufste nun sogleich der „Nasalton“ in *trouvons*, die Aussprache von *ez* in *trouvez* und das Verstummen von *-ent* in *trouvent* behandelt werden, während das nasale *am*, *an*, *em*, *en*, *un* in § 6, das nasale *in* in § 15, das nasale *ain* und *ein* in § 16 auftreten. Doch sind diese Mängel nicht erheblich und werden gewissermafsen ausgeglichen durch die verständige Art, in welcher die Regeln von der Aussprache überhaupt vorgeführt werden. Nur das praktisch Notwendige und das wirklich Erreichbare wird gegeben. Es fehlen alle Spezialitäten, man möchte sagen: Tifteleien, welche für die Schule überflüssig und somit in einer Schulgrammatik nicht am Platze sind. Die Aussprache kann doch nur durch Vorsprechen gelehrt, durch Nachsprechen gelernt werden; deshalb beschränkt sich der Verfasser mit Recht gewöhnlich auf kurze Andeutungen und vermeidet meistens den Fehler, in den so manche der neuesten Schulgrammatiken leider verfallen sind, Anweisungen, die für den Lehrer bestimmt und, wie die Verhältnisse für jetzt noch bei uns liegen, auch notwendig sind, mit dem eigentlichen Schülerpensum zu vermengen, dadurch den Schüler zu verwirren, ohne doch ihren Zweck, den Lehrer zu belehren, wirklich zu erfüllen. Nur an einzelnen Stellen stören methodische Anweisungen, die für den Lehrer eingeschoben sind, z. B. in § 3: „Auf die Aussprache des Nasaltons ist von Anfang an mit grofser Zähigkeit zu halten“; in § 6: „Die Darstellung des französischen Nasaltons durch deutsche Buchstaben verführt zu zwei Unrichtigkeiten . . . .“ Recht angemessen ist die Bindung behandelt und mehrere Paragraphen hindurch auch graphisch bezeichnet; unrichtig ist es aber, das auslautende *s* im Plural der Substantiva

stets mit der folgenden Kopula bezw. dem folgenden Verbum zu binden. Die grammatischen Regeln sind meist in einer Form gegeben, welche der Fassungsgabe des Schülers angepafst ist; gelegentlich allerdings verfallen sie auch in das Triviale, öfter noch vermifst man Kürze und Bestimmtheit des Ausdrucks. Vgl. z. B. § 7 über den Unterschied zwischen Imperfektum und Défini. Namentlich tritt dieser Mangel im zweiten Teile hervor; z. B. bei den Regeln über die Relativa § 10, über *en* und *y* § 12, über die Negationen § 31, u. a. Die grammatische Terminologie ist nicht konsequent durchgeführt: es wechseln beständig lateinische, französische und deutsche Ausdrücke; gleich auf S. 1 heifst es: Präsens Einzahl. — Die Mittelstufe enthält die unregelmäfsigen Verben — in der hergebrachten Weise rein mechanisch mit Beibehaltung der vier Stammzeiten behandelt — und das Wichtigste aus der Syntax der Pronomina, Adverbien und Negationen. — Anerkennung verdient die Geschicklichkeit und Umsicht, mit welcher die Übungsbeispiele ausgesucht sind: sie halten die glückliche Mitte zwischen den meist trivialen Sätzen bei Plötz und dem vielfach zu schwierigen Übungsmaterial, welches sich z. B. in den Lehrbüchern von Benecke findet. Namentlich ist auch darauf Bedacht genommen, dafs die einzelnen Sätze keine grammatischen Thatsachen enthalten sollen, welche nicht schon im Vorhergehenden ihre ausreichende Erklärung gefunden. Auch sonst zeigt sich in Einzelheiten der erfahrene Pädagoge; so ist Mittelstufe § 28 (Adverbium) in jedem Übungssatze das abgeleitete Adverbium zugleich mit seinem Adjektivum vorgeführt worden. Nur ein Beispiel: *Ma soeur est constante et ferme*; *elle suit constamment et fermement les bons principes que sa vénérable mère lui a inspirés.* Auch die Vokabeln sind zweckmäfsig gewählt: in den Sätzen der Unterstufe sind gegen 800 Substantiva, 300 Verba und 250 Adjektiva verarbeitet, ein Wortschatz, der für einen zweijährigen Kursus ausreichend, aber auch nicht zu grofs ist. Ob nicht einzelne Vokabeln zu früh gegeben werden, z. B. *retarder* (Unterstufe) S. 3, *béler* S. 4, *vivifier* S. 5, mag dahingestellt bleiben.

Die französische Schulgrammatik von O. Ciala erschien in erster Auflage — und zwar in drei gesonderten Teilen („Stufen") — im Jahre 1872. Nunmehr ist nach neun Jahren, 1881, eine neue Auflage, zunächst des ersten Teils nötig geworden; seitdem ist der Verfasser, zuletzt Oberlehrer in Neuwied, gestorben. — Die Anlage des ganzen Lehrbuchs zeigt das ernste Bestreben, unter Anlehnung an die bestehenden Verhältnisse zwar das sog. methodische Verfahren für die Unterstufe beizubehalten, — mithin dem Schüler „nicht sowohl die Rohstoffe darzubieten, aus denen er die Speise selbst bereiten mag, sondern ihm kunstgerecht zubereitet in einzelnen Gerichten alles darzureichen, was er zu seiner Nahrung braucht, ein bifschen

Formenlehre, ein bifschen Aussprache, etwas Satzlehre, eine Anzahl Vokabeln und dergleichen mehr" (Vorr. S. 1) —, aber dafür zu sorgen, „dafs wenigstens kein wirres Durcheinander auf diese Weise entstehe." Die Anlage ist also im grofsen und ganzen dieselbe wie die des eben besprochenen Buches von d'Hargues; es liegt deshalb nahe, beide zu vergleichen in Bezug auf die Art, wie jene Anlage im einzelnen weiter durchgeführt ist. Die Aussprache ist bei Ciala weit kürzer behandelt, aber immerhin vollständig ausreichend für das Gymnasium; er giebt keine Anleitung, wie die einzelnen Laute hervorgebracht werden, sondern überläfst dies — wohl mit Recht — der Thätigkeit des Lehrers. Die Lehre von der Bindung, welche für die richtige Aussprache von der gröfsten Wichtigkeit ist, hat Ciala kaum berührt; hier liegt ein entschiedener Mangel des Buchs vor. — Der grammatische Stoff ist bei d'Hargues umfassender und weitreichender, dagegen ist die Fassung der Regeln im einzelnen bei Ciala mehr für das Gymnasium (und Realgymnasium) angepafst, obwohl auch hier der Ausdruck vielfach noch knapper und bestimmter sein könnte. In der Anordnung des Stoffs zeigen sich erhebliche Unterschiede: d'Hargues beginnt schon in § 1 mit der 1. Konjugation, Ciala erst § 45, absolviert sie in 5 Paragraphen und geht dann sofort zu den übrigen Konjugationen über; die Frageform, welche Ciala schon § 6 verwendet, reserviert d'Hargues bis § 33, nachdem er erst § 22 die Verneinung durch *ne-pas* gebracht. Die Zahlwörter und die Komparation folgen bei d'Hargues der Absolvierung der sämtlichen Konjugationen, während sie Ciala der 1. Konjugation vorangehen läfst. Doch genug der Beispiele: bei Ciala zeigt sich mehr eine gewisse Hinneigung zur systematischen Grammatik, bei d'Hargues mehr Berücksichtigung der praktischen Zweckmäfsigkeit. Das Pron. personale erscheint bei beiden erst spät, unseres Erachtens viel zu spät: wir meinen, die für den Anfänger so schwierige, weil vom Deutschen so abweichende Wortstellung *je te donne* u. s. w. müsse möglichst früh eingeübt werden, nur dann wird völlige Sicherheit erzielt, nur so ist es möglich, dafs dem Schüler die französische Stellung völlig in Fleisch und Blut übergeht, so dafs er später ganz von selbst, ohne besonderen Denkprozefs, das Richtige trifft. — Der Übungsstoff ist um ein bedeutendes reichlicher bei Ciala, der überdies von § 45 an zusammenhängende Übungsstücke nebenhergehen läfst, aber inhaltreicher und — *sit venia verbo* — französischer sind die Sätze bei d'Hargues, der auch hier den tüchtigen Sprachkenner und erfahrenen Pädagogen nicht verleugnet. Während ferner d'Hargues, wie oben bemerkt, den Grundsatz befolgt, in den Übungsstoff nichts aufzunehmen, das nicht schon in den vorhergehenden Regeln seine grammatische Erklärung findet, hat sich Ciala diese Fessel nicht auferlegt. — Infolge des umfassenden Übungsstoffes ist bei Ciala auch die Zahl der Vokabeln eine

bei weitem gröfsere als bei d'Hargues. Am Schlufs giebt Ciala S. 119—126 noch einige zusammenhängende französische Lesestücke und endlich S. 138—156 ein alphabetisches (sowohl französisch-deutsches als deutsch-französisches) Wörterverzeichnis, welches sämtliche in den Regeln, den Übungsstücken und dem Lesestoff enthaltenen Vokabeln aufführt.

Ein wunderliches Buch — auf den ersten Blick — ist die französische Elementar-Grammatik von A. Baumgartner. Die erste Seite führt als Paginierung die Zahl 241, auf der zweiten Seite (S. 242) ist in einer graphischen Darstellung das sog. „vokalische Dreieck" gegeben, welches „die Gesamtheit der in der Grammatik zu unterscheidenden Vokallaute nach der Höhe der Stimmlage und dem Verhältnis der Laute zu einander" zu veranschaulichen bestimmt ist. In einer Anmerkung dazu heifst es: „Nach Trautmanns Berichtigung ist nicht ein f-dur, sondern beinahe ein g-dur Akkord anzusetzen." Sodann enthält die Grammatik die ganze Lautlehre und darauf nach Redeteilen geordnet die Formenlehre und in unmittelbarem Anschlufs hieran die Syntax eines jeden Redeteils, erläutert und ergänzt durch etymologisch-historische Exkurse. So werden auf S. 267 die Formen des bestimmten Artikels, darauf die Etymologie von *le*, *la*, *un*, *une* gegeben, sodann die hauptsächlichsten Regeln über die Syntax des Artikels. — Die absonderliche Form der Anlage seiner Grammatik erklärt der Verfasser mit der Entstehungsgeschichte derselben, welche er in der Vorrede „nicht zu übersehen" bittet, „sie erklärt manches, das sonst einer Rechtfertigung bedürfte," u. a. auch die Paginierung. Das Publikum, für welches der Verfasser wenigstens in erster Linie seine Grammatik bestimmt hat, ist das schweizerische; hieraus erklären sich manche Anmerkungen, z. B. S. 243: „diese Färbung des a-Lautes .... kommt dem Laute, den die Zürcher-Mundart dem kurzen, der Glarner dem kurzen und langen ä giebt, z. B. Täfsli ... ziemlich nahe", oder S. 248: „in der Mundart braucht der Züricher die genaue Qualität des französischen Lautes für langes ä, vgl. Hörli, gförli ..." An welche Art von Schulen der Verf. bei Abfassung seines Buches gedacht, läfst sich aus folgender Stelle der Vorrede schliefsen: „(die historisch-etymologischen Partieen) regen vielleicht da und dort einen intelligenten Schüler zum Studium des Lateinischen oder sonst zu etymologischen Studien an." Da sonach die Grammatik von Baumgartner auf unseren höheren Schulen schwerlich Eingang finden wird, so erscheint es nicht geboten, auf den Inhalt der sonst in mancher Hinsicht ganz anerkennenswerten Leistung — namentlich die Lautlehre und die Darstellung der Verbalflexion verdienen in dieser Beziehung erwähnt zu werden — hier weiter einzugehen.

Cottbus. K. Mayer.

Verhandlungen des zweiten deutschen Geographentages zu Halle am 12., 13. und 14. April 1882. Berlin, Dietrich Reimer, 1882. 174 S. 8.

„Ich denke, dafs die Stimme des deutschen Geographentages mit der Zeit an mafsgebender Stelle in den direktiven Kreisen gehört werden wird" — so äufserte sich Professor H. Wagner auf dem ersten dieser Tage Ostern 1881 in Berlin, und auf dafs dieses „mit der Zeit" nicht gar zu viele Lustra umfassen möge, hat die zweite Versammlung beschlossen, diese Stimme lauter zu erheben und ihre Thesen direkt an die zuständigen Stellen zu befördern, d. h. sie „höheren Ortes", bei den Unterrichtsbehörden des deutschen Reiches geltend zu machen. Diese Thesen umfassen die bekanntesten Wünsche der Geographen, welche mehr oder minder dringlich in den letzten Jahren laut geworden sind: Behandlung der Geographie als eines selbständigen Unterrichtsfaches und Trennung von der Geschichte, Ausdehnung des Unterrichts über sämtliche Klassen, besonderer Platz in den Zeugnissen und bei der Abgangsprüfung, Anerkennung als selbständiges Fach in der Staatsprüfung der Lehrer. Dazu kommt eine Anzahl von Sätzen über die Methodik des Unterrichts, von denen die das geographische Zeichnen betreffenden schon aus den vorjährigen Berliner Verhandlungen bekannt sind, anderes weiter unten besprochen werden mag. Man braucht auf den Erfolg dieses Petitionssturmes nicht sonderlich gespannt zu sein, denn es läfst sich ohne Prophetengabe voraussagen, dafs, nachdem inzwischen die Revision des Lehrplans eingetreten ist, in Preufsen wenigstens eine neue wesentliche Reform nicht so bald wieder statthaben wird (es sei denn, dafs der rheinische Amtsrichter das ganze Lehrgebäude funditus umstürzt). Die Geographen mögen es als ein Zeichen der Geneigtheit begrüfsen, dafs einmal die Unterrichtszeit um eine Stunde in der Quarta vermehrt, dann die Zulässigkeit der Trennung von der Geschichte in den Klassen von VI—III ausgesprochen worden ist. Daraus ergiebt sich ebenso die Erfüllung des anderen Wunsches nach einem besonderen Platze in den Censuren, wobei freilich die Anordnung im Abgangszeugnis noch zweifelhaft ist und es in der Hauptsache, das ist in der Ausdehnung des Unterrichts auf II und I, im wesentlichen beim alten bleibt. Die Neugestaltung dieser letzten Teile im Sinne des Vorangegangenen kann freilich nur noch eine Frage der Zeit sein. Das Zeichnen endlich des Lehrers und der Schüler wird in dem betr. Erlafs der preufsischen Unterrichtsbehörde ganz im allgemeinen als das beste Förderungsmittel des Unterrichts bezeichnet. Somit ist doch mancherlei gewonnen worden, und andererseits darf man den Geographen nachrühmen, dafs sie sich diesmal in den Grenzen würdiger Bescheidenheit gehalten und keineswegs die Miene angenommen haben, als ob ihr Fach „das Centrum alles Wissenswürdigen bildete".

Der Bericht über die Verhandlungen zerfällt wie der vorjährige

in zwei Teile, in wissenschaftliche Vorträge und Verhandlungen über schulgeographische Fragen. Das Buch ist ein aufserordentlich inhaltreiches, nicht nur sein äufserer Umfang, auch die Zahl der Vorträge hat wesentlich zugenommen. Sie umfassen eine solche Mannigfaltigkeit von Themen und ein so weites Gebiet, dafs eine eingehende Besprechung derselben eine recht umfangreiche Arbeit werden müfste. Wir werden uns darum an dieser Stelle damit zu begnügen haben, den Inhalt dieser wissenschaftlichen Vorträge und ihre wesentlichsten Ergebnisse, die doch auch zu der Schulgeographie mehrfach in naher Beziehung stehen, in Kürze zu charakterisieren. Die Eröffnungsansprache des einen der Vorsitzenden, des Professor Kirchhoff, ist bei der diesem eigenen farbenreichen Diktion sozusagen von der Weihnachtsfreude des glücklichen Schaffens getragen und macht einen wohlthuenden Eindruck durch die Wärme, mit der, unter andern ausländischen, namentlich die österreichischen Gäste begrüfst werden, die ja geographisch immer zu Deutschland gehören werden und in gemeinsamer Verfolgung ähnlicher wissenschaftlicher Ziele jetzt wenigstens noch ganz und gar dazu gezählt werden müssen. Der Redner hat Grund mit einigem Stolze auf die stattliche Anzahl von 434 (im Anhang namentlich aufgeführten) Mitgliedern der Versammlung zu blicken, unter denen sich nicht wenige der bedeutendsten Vertreter dieses und der verwandten Fächer, Abgeordnete von österreichischen und einer belgischen erdkundlichen Gesellschaft ersten Ranges, vor allem aber in zahlreicher Menge Geographielehrer aus allen Teilen des deutschen Reiches befinden. — Professor Studer (Bern) bespricht einige wissenschaftliche Ergebnisse der Gazellenexpedition namentlich in Betreff der Klein-Fauna der durchforschten Meere und giebt interessante Mitteilungen über das nächtliche Leuchten der Meerestiere, die Bildung und Zusammensetzung des Tiefseeschlammes und über die Wanderungen der subpelagischen Fauna. Die Darwinsche Senkungstheorie für Korallenbauten, die im vorigen Jahre durch Professor Rein als für die Bermuda-Riffe unzutreffend nachgewiesen worden war, wird hier mit Erfolg noch weiter angegriffen. Abermals ein Beweis, wie vorsichtig man mit Theorieen umgehen mufs, und lauteten sie auch noch so verführerisch und überzeugend, wie jene schier allgemein geglaubte des verstorbenen grofsen Naturforschers. Eine andere Theorie, das sogenannte Baersche Gesetz, wird durch einen Vortrag des Professor Zöppritz (Königsberg) beseitigt, indem dieser den Nachweis liefert, dafs die Erdrotation auf die Gestaltung der Flufsbette nur einen für unsere Mefsapparate kaum bemerkbaren Einflufs ausüben könne. Professor Rau (Amsterdam) berichtet, wie sehr unsere Kenntnisse von Sumatra seit 1870 erweitert worden sind, und welch' bedeutender Zukunft das koloniale und einheimische Leben auf dieser früher mit Unrecht geringgeschätzten Insel mit mächtigen Schritten entgegengeht. Am wenigsten kennen die Niederländer

trotz jahrelangen Krieges von Atjeh, nämlich nicht mehr, als was sie von der Rhede ihrer Küstenfestung bis zu den nächsten Bergen überblicken können. Professor Gerland (Strafsburg) unterzieht die Methode und Hülfsmittel der Anthropologie einer scharfen Kritik, wodurch er aber den lebhaften Widerspruch des Professor H. Weliker hervorruft, und würdigt den Wert der Sprachforschung für Ethnologie und Anthropologie. Den jetzigen Stand der Untersuchungen über die soviel umstrittenen Entstehungsursachen der Alpenseen behandelt ein kurzer Auszug aus einem Vortrage des Professor Credner (Greifswald), und eine ähnlich kurze Behandlung läfst Professor Overbeck (Halle) der Guldberg-Mohnschen Theorie horizontaler Luftströmmung zu Teil werden. Als eine fesselnde Verknüpfung geographischer, historischer und ethnologischer Forschungen stellt sich ein Vortrag des Professor Meitzen (Berlin) dar, durch welchen wir um ein Bedeutendes der Lösung der Frage näher kommen, ob und bis wie weit in die historische Zeit hinein die Germanen Nomaden gewesen seien. Einen weiteren Kreis, ein allgemeines vaterländisches Interesse ruft der Oberlehrer Lehmann (Halle) zur Beteiligung auf, indem er der „systematischen Förderung wissenschaftlicher Landeskunde von Deutschland" das Wort redet. Mit einem „warum in die Ferne schweifen?" weist er die deutschen Geographen darauf hin, wie weite Gebiete in den so nahe liegenden Gemarkungen unseres Vaterlandes (dieses im weitesten Sinne verstanden) noch undurchforscht sind, dafs noch ein wirklich gutes, wissenschaftlich geographisches Werk über Deutschland fehlt, während über die Kunde fremder Länder gerade von den Deutschen eine in Wahrheit massenhafte Litteratur erzeugt worden sei. Das Gebäude, das nach den L.schen Ausführungen geplant wird, wird gewaltige Dimensionen annehmen müssen, und das gegenwärtige Jahrhundert schwerlich seine Krönung erleben, indessen ist die Arbeit daran deshalb nicht weniger des Schweifses der Edlen wert*). Als schätzenswerte Vorarbeiten, die ihrem Geiste und ihrer Richtung nach dem zu schaffenden gröfseren Ganzen entsprechen würden, die aber noch der Ausarbeitung nach mannigfachen neuen Gesichtspunkten bedürfen, werden bezeichnet: „Bavaria, Landes- und Volkskunde des Königreichs Baiern" und das Buch Guthes „Die Lande Braunschweig und Hannover." Lesenswert, wenn auch nicht in allen Teilen unanfechtbar, ist dabei der Nachweis L.s, dafs die Erdkunde bei der Teilung der Erde unter die anderen Wissenschaften doch noch nicht zu spät gekommen sei.

---

*) Die Versammlung hat dem Vorschlage des Redners lebhafte Zustimmung zu Teil werden lassen und eine Kommission gewählt, die vorläufig ein Verzeichnis der schon über die angeregten Fragen vorhandenen Litteratur anlegen soll. Diese Kommission erbittet sich die Titel von erdkundlichen und damit verwandten Spezialarbeiten über Länder Deutschlands mit angefügter ganz kurzer Charakterisierung des Inhalts zu Händen des Herrn Professor Ratzel in München.

— Nach allem dem kann man diese Sammlung von Vorträgen und Diskussionen als ein Werk bezeichnen, das, wie kaum irgend ein anderes, vorzüglich dazu geeignet ist, über die wichtigsten erdkundlichen Fragen des Jahres auf dem Laufenden zu halten. Es wäre zu bedauern, wenn sein jährliches Erscheinen dadurch eine Unterbrechung erleiden sollte, dafs, wie von manchen Seiten aus anerkennungswerten Gründen gewünscht wird, die Geographentage späterhin nur mit zweijährigen Zwischenräumen zusammentreten würden.

Der schulgeographische Teil steht diesmal nicht durchweg auf der gleichen Höhe mit dem wissenschaftlichen. Bei zwei oder drei der Themen rührt dies zum Teil davon her, dafs in ihnen Fragen aufgeworfen sind, die, wenn auch nicht neu, so doch vorher in der Litteratur nicht genügend erörtert waren, die in eine mehr oder minder unvorbereitete Versammlung hineingeworfen wurden, so dafs die Diskussion zwischen Zustimmung und Widerspruch resultatlos verlaufen ist. Auch ist es kaum eine für derartige Versammlungen geeignete Aufgabe, sich um die Fassung einer wissenschaftlichen Definition zu bemühen, die, selbst wenn sie gelingen sollte — was doch immer höchst fraglich bleiben mufs —, zunächst für die Schule keinen direkten Nutzen haben kann. Das hat sich bei dem Vortrage des Professor Günther (Ansbach) über „die wahre Definition des Begriffes Küstenentwicklung" gezeigt, denn als einziges greifbares Resultat hat sich ergeben, dafs sämtliche bisher in Lehrbüchern für diesen Begriff gebrauchten Formeln und Verhältniszahlen demselben nicht genügen können. Die gröfste Schwierigkeit für seine Definition liegt bekanntlich darin, dafs die Gröfse eines Landes, also ein Flächenmafs, mit der Küstenlänge, also einem Längenmafs, in Vergleich gebracht werden mufs. Der Vortragende hat sich nun das Verdienst erworben, für das obige negative Ergebnis an einem frappanten Beispiel einem gröfseren Kreise den Beweis vorgeführt zu haben. Er weist nämlich nach, dafs eine sternförmige Hypocykloide mit beispielsweise fünf Sternarmen, die also einem Lande mit offenbar bedeutender Küstenentwickelung entsprechen würde, dennoch nach einem bisher vielleicht weniger bekannten Lehrsatze sich in eine Ellipse, einem äufserst küstenarmen Lande entsprechend, verwandeln läfst, welche mit ihr Inhalt und Umfang gemein hat, dafs demnach die in der üblichen Weise gefundenen Verhältniszahlen überaus leicht ein falsches Bild geben werden. Die verschiedenen zur Lösung der Frage vorgetragenen Vorschläge zu erörtern würde hier zu weit führen, und von der mathematischen Formel, die der Vortrag sodann entwickelte, versprach er sich selber für die Schule gar keinen Nutzen. Mit den Zahlenbestimmungen für Küstenentwickelung haben die Verfasser von Leitfäden übrigens sich und der Schule recht unnütze Mühe geschaffen, denn mit derartigen Zahlen treffen wir, selbst wenn sie

an sich richtig sind, das Leben doch nicht, es sei denn, dafs noch eine ganze Menge anderer Faktoren daneben erwähnt wird, die entweder eine an sich bedeutende Küstenentwicklung für das dahinterliegende Land nachteilig machen, oder die bewirken können, dafs eine im Verhältnis zum Binnenlande recht unbedeutende Küstenlinie das regste Seeleben fördert. In der Versammlung selbst wurde erwähnt, dafs die grofse Gliederung der Insel Rügen von den dortigen Insulanern durchaus nicht immer als ein Vorteil empfunden werden könne, dennoch müfste diese Gliederung ohne Rücksicht darauf einfach mitaddiert werden, wenn man für Europa das bekannte „günstige“ Resultat herausrechnet. Die Insel Bornholm hat die küstenarme Gestalt eines Vierecks, dennoch werden die Bewohner mit ihrer Küstennähe durchaus zufrieden sein, und die Phönizier sind das Schiffsvolk par excellence im Altertum geworden, trotz ihrer im ganzen einförmig gradlinigen Küste. Auch ist es sehr wohl denkbar, dafs das Festland von Australien, also das formelmäfsig am schlechtesten gestellte Erdstück, in — sagen wir — 50 Jahren eine viel grofsartigere Flottenentwicklung besitzen kann als Länder mit weit gröfserm Küstenreichtum. Wenn hingegen Direktor Breusing (Bremen) entwickelt, dafs die Küste nicht eine mathematische Linie sei, sondern als eine der Küstenlinie bandartig (also mit gröfserer und dabei wechselnder Breite) angeschmiegte Fläche betrachtet werden müsse, so erscheint dies als ein Gedanke, welcher der Entwicklung fähig ist und verdient in weitere Erwägung genommen zu werden; so lange aber, bis diese zu einem Abschlufs gekommen ist, wird es für Lehrbücher und Leitfäden geraten sein, das Kapitel ruhen zu lassen. Nun kann es ferner eine dankenswerte Aufgabe für den Geographentag sein, neue oder bisher wenig beachtete Zweige dieses Unterrichtsfaches ans Licht zu ziehen und über ihre Einführung zu beraten, aber es liegt die Gefahr nahe, dafs die Träger solcher Gedanken in naturgemäfs leicht vergröfserter Wertschätzung ihrer Vorschläge deren Anwendung eine Ausdehnung vindizieren, welche der schon so sehr mit Stoff überladene geogr. Unterricht nicht tragen kann. Praktisch ist es wohl nicht, ihm neue Objekte aufzudringen, gerade jetzt nicht, wo man eben anfängt, für das notwendig zu Leistende ein bescheidenes, kaum ausreichendes Feld zu erobern, wünschenswerter wäre es, den Herren gegenüber, die im „Hauptfach“ sitzen, dasjenige, was unter dem lieblichen Namen Nebenfach zu leiden hat, mit einer sicheren Bestimmung seiner Ziele und knappen Abrundung seines Stoffes auszustatten. Wo bleibt, so darf man bei der Gelegenheit wohl fragen, die im vorigen Jahre in Berlin gewünschte klare und präzise Definition des Begriffes Geographie? So schätzenswert deshalb auch die Gedanken sind, die Professor Paulitschke über „die Behandlung verkehrswissenschaftlicher Themen im geographischen Unterricht“ mitteilt, so werden doch seine Forde-

rungen in der von ihm angedeuteten Ausdehnung sich sicher nicht ausführen lassen, und ebensowenig wird die umfangreiche Behandlung zu ermöglichen sein, welche Direktor Krumme (Braunschweig) nach einem anderen Vortrage der astronomischen Geographie schon in den unteren und mittleren Klassen zu Teil werden lassen will. Die Anschaffung der von ihm S. 161 ff. besprochenen Apparate und Modelle ist darum nichtsdestoweniger jeder höheren Lehranstalt anzuraten. Was die Forderung P.s anbetrifft, so liegt, unbeschadet des Nutzens ihrer mäfsigen Anwendung, damit die Gefahr nahe, dafs unsere Leitfäden einen starken Beigeschmack vom „grofsen Henschel“ oder andern Kursbüchern bekommen, während man auf der andern Seite eben darüber aus ist, die Bädekerartigen Notizen über die Sehenswürdigkeiten der grofsen Städte hinauszuschaffen. Als wünschenswert erscheint es aber, dafs die Schüler der unteren Klassen dazu angeleitet werden könnten, durch eigenes Messen und Abschreiten der Wege u. s. w. und weiterhin durch Ortsbestimmungen in ihrer Heimat zur Bildung richtiger Begriffe zu gelangen. Aber man weifs ja, wie schwer es hält, im Rahmen des Stundenplans ganze Klassen zu solchen Ausflügen mobil zu machen. Wenn erst die obligatorischen Wandelstunden, die in der Luft zu liegen scheinen, in den Lehrplan aufgenommen sein werden, so könnte man sie vortrefflich zu jenem Zwecke ausnutzen.

Überaus zeitgemäfs aber ist, was Professor Wagner (Göttingen) zu Gunsten der schleunigen und völligen Durchführung des metrischen Mafses im Unterricht anführt. Er verlangt die Anwendung desselben sowohl auf Längen-, als auch, was ja schwieriger sein dürfte, auf geogr. Flächenmafse. Man kann vielleicht bedauern, dafs die französischen Meter über unsere germanischen Fufse gelegt worden sind, aber an der Thatsache läfst sich ja doch nicht mehr rütteln. Die Höhen werden wohl schon überall in Metern gegeben, und in Betreff der verschiedenen Meilenarten herrscht eine so grofsartige Konfusion, dafs ihre Ablösung durch Kilometer und Quadratkilometer dringend geboten ist. Es erscheint geradezu als Sache der Pflicht, baldmöglichst den demnächst in die Schulen eintretenden Jahrgang von Kindern von der Last zu erlösen, in zweierlei Mafsen rechnen und denken zu müssen. Es ist wohl weniger Bequemlichkeit als vielmehr die Abneigung gegen die als übermäfsig lästig angesehene, weil bislang wenig geübte Thätigkeit des Umrechnens und Umlernens, welche die gegenwärtige Generation davon abhält, zu dem A auch baldigst B zu sagen. Aber sie kann sich die Sache leicht machen, wenn sie mit der Reform das Gute verbindet, dafs möglichst viel Zahlen aus den Leitfäden gestrichen werden. Eine vorgängig zu erfüllende Bedingung ist es natürlich, dafs die letzteren sich fortan durchaus zum Quadratkilometer bekennen. Statt dieses Mafses hat der Vortrag für gröfsere Flächen den Gebrauch des

Myriameters vorgeschlagen, aber das hat die Versammlung und wohl mit Recht abgelehnt, weil durch Einführung noch eines neuen Begriffes und Namens die Sache nicht eben erleichert wird. — Der Oberlehrer Kropatschek (Brandenburg) endlich giebt Mitteilungen zur geschichtlichen Entwickelung des geogr. Unterrichts, für die er freilich den Ruhm der Vollständigkeit wegen des mangelnden Materials an Quellen, d. h. alten Lehrbüchern, Schulverordnungen u. s. w. nicht in Anspruch nimmt. Dies Material hätte sich wohl vermehren lassen, wenn der Vortrag sich dieserhalb vorher an weitere Kreise gewandt hätte, aber auch ohne das ist das Gebotene interessant genug. Mit Erstaunen wird mancher daraus ersehen, welch' rege Teilnahme unsere Voreltern, die doch dem Klassicismus in weit intensiverm Maſse huldigten als die jetztige Zeit, im vorigen und auch im 17. Jahrhundert der Geographie gewidmet haben, freilich nicht überall, aber doch an vielen Orten. Erst mit dem zweiten und dritten Jahrzehnt in unserm Jahrhundert tritt namentlich in Preuſsen dies Fach immer mehr zurück, während an württembergischen Gymnasien noch bis in die siebziger Jahre hinein der geographische Unterricht für die oberen Klassen beibehalten war. Aus einem Prenzlauer Programm von 1824 citiert K. die beredte Klage: „Die Erdbeschreibung, welche sonst als Lehrstoff in den Schulen mit der Geschichte in gleichem Range stand, hat zurücktreten müssen und ist zu einer bloſsen Hilfswissenschaft der Geschichte, gleichsam zu einer Dekoration für die Bühne der Menschheit herabgesunken.“ Dagegen wurde gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zu Halle eifrig das geographische Zeichnen betrieben, und aus dem Jahre 1789 wird bezeugt, daſs in einem dortigen Erziehungsinstitut ein aufgerufener Schüler den verlangten bayerischen Kreis, ein anderer ebensogut Italien an die Wandtafel gezeichnet habe. Somit heiſst es nur zu gesunden älteren Grundsätzen zurückkehren, wenn die heutige Erdkunde neben einer besseren Würdigung des Unterrichts überhaupt, namentlich für die zeichnende Methode den gebührenden Platz verlangt.

Norden. E. Oehlmann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. Zehnter Band.

Der zehnte Band der Verhandlungen der preufsischen Direktoren-Versammlungen enthält den Bericht über die sechste, am 31. Mai, am 1. und am 2. Juni 1882 zu Posen stattgehabte Versammlung. An derselben nahmen teil 14 Direktoren von Gymnasien, zwei Rektoren von Progymnasien und 4 Direktoren von Realgymnasien. Ein Gymnasialdirektor und ein Progymnasialrektor waren an der Teilnahme verhindert. Den Vorsitz führten die Provinzialschulräte Polte und Tschackert. Das 1. Thema betraf den Umfang und die Gliederung des mathematischen Unterrichts, insbesondere mit Rücksicht auf gleichmäfsige Verteilung des Stoffes an den Gymnasien, bezw. Realschulen einer Provinz. Angenommen wurden folgende Thesen: 1) Für alle Anstalten derselben Art in einer und derselben Provinz ist der mathematische Lehrstoff nach Umfang und Gliederung einheitlich festzustellen. 2) Die Feststellung soll einen systematisch geordneten Kanon der Erklärungen, Lehrsätze und Fundamentalaufgaben umfassen. 3) Die Stundenzahl für Mathematik und deren einzelne Disziplinen mufs in gleichen Klassen gleichstehender Anstalten übereinstimmen. 4) Die Rechnungen des gemeinen Lebens sind nicht auf Proportionen zu gründen. 5) Für die Aufnahme in die Sexta wird Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten in ganzen unbenannten und einfach benannten Zahlen verlangt. 6) In den unteren Klassen ist in jeder Rechenstunde das Kopfrechnen 15 Minuten lang systematisch zu üben; auch in allen übrigen Klassen ist darauf zu halten, dafs diejenigen Rechnungen, die im Kopfe gemacht werden können, nicht schriftlich ausgeführt werden. 7) Unterricht im Gebrauche der Klammern gehört unmittelbar vor die Buchstabenrechnung. 8) Die arithmetischen Proportionen sind nicht Gegenstand des Unterrichts. 9) Die Quadratwurzelausziehung gehört nach Obertertia; die Kubikwurzelausziehung ist nicht in den Kanon des Unterrichts aufzunehmen. 10) Die gemeinen Brüche sind in Quinta zu behandeln. 11) Addition und Subtraktion der Dezimalbrüche sind, soweit sie durch das neue Mafssystem eine Berücksichtigung erfordern, im Anschlufs an die betreffenden Operationen mit ganzen Zahlen in Sexta durchzunehmen; ihre systematische Behandlung aber, besonders ihre Multiplikation und Division, gehört nach Quarta. 12) Der Rechenunterricht soll im Gymnasium und Realgymnasium auf der unteren

Stufe, Sexta, Quinta und Quarta, im wesentlichen übereinstimmende Ziele innehalten. Das dem Realgymnasium gewährte Mehr an Lehrstunden ist lediglich zu eingehenderer Behandlung und gesteigerter Einübung des Lehrstoffes zu verwenden. 13) Die höheren bürgerlichen Rechnungsarten bleiben vom Lehrplan auch des Realgymnasiums ausgeschlossen. 14) Der Unterricht in Arithmetik und Geometrie in Tertia des Gymnasiums ist quartaliter abwechselnd zu erteilen. Im zweiten Quartal jedes Semesters ist das Pensum des ersten durch systematische Repetition präsent zu erhalten. 15) In Tertia des Realgymnasiums ist der Unterricht in Arithmetik und Geometrie neben einander zu betreiben, und zwar in Untertertia 1 Stunde Rechnen, je 2 für Arithmetik und Geometrie; in Obertertia 2 Arithmetik und 3 Geometrie. 16) Die einfachen arithmetischen und die geometrischen Reihen samt Zinsaufzinsrechnung sind dem Pensum der Prima zuzuweisen. 17) Determinanten sind auf Gymnasien und Realgymnasien nicht zu lehren. 18) Kettenbrüche, ebenso Diophantische Gleichungen, sind nicht an Gymnasien, wohl aber in der Realprima zu lehren. 19) Wahrscheinlichkeitsrechnung ist auszuschliefsen. 20) Der geometrische Vorbereitungsunterricht in der Quinta darf dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen. 21) Die neuere Geometrie wird auf dem Realgymnasium in der im Referate (auf das zu verweisen wir uns an dieser Stelle wohl begnügen dürfen) angegebenen Beschränkung gelehrt. 22) Die Kegelschnitte in synthetischer Behandlung gehören nicht in das Pensum der Schulen. 23) Sphärische Trigonometrie ist obligatorischer Lehrgegenstand für Realgymnasien, und auch in der Gymnasialprima sind ihre Elemente so weit zu lehren, als sie in der Kosmographie zur Verwendung kommen. 24) Analytische Geometrie der geraden *Linie*, des Kreises und der Kegelschnitte ist obligatorisch für Realgymnasien; von den Gymnasien bleibt sie ausgeschlossen. 25) Infinitesimalrechnung ist nicht Gegenstand des Unterrichts im Gymnasium und Realgymnasium. 26) Die Übungen in beschreibender Geometrie gehören in den Zeichenunterricht der Realgymnasien.

Die Einwendungen, welche wir gegen eine grofse Zahl der vorstehenden Thesen zu machen hätten, müssen wir, da wir sie hier nicht begründen können, unterdrücken.

2. Thema: Über das Verfahren bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten. Angenommene Thesen: 1) Die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten ist, von den Aufsätzen in den oberen Klassen abgesehen, in einer Stunde zu bewerkstelligen. 2) Die Arbeiten sind möglichst bald nach der Einlieferung korrigiert zurückzugeben. 3) Es empfiehlt sich, dafs der Lehrer behufs Rückgabe sich die Fehler nach bestimmten Gruppen notiere. 4) Die Besprechung der Fehler hat unter Heranziehung sämtlicher Schüler zu erfolgen. 5) Das Anschreiben des Emendatums an die Tafel ist möglichst zu beschränken. 6) Die Verbesserung durch die Schüler wird in der Klasse angefertigt, nur ganz fehlerhafte Arbeiten sind zu Hause noch einmal zu machen.

3. Thema. Über die Verpflichtung der Schule, gegenüber den Klagen über eine die Gesundheit schädigende Belastung mit Schularbeiten für die körperliche Ausbildung der Schüler insbesondere durch Pflege des Turnunterrichts bezw. durch Veranstaltung von Turnspielen Sorge zu treffen. Angenommene

Thesen: 1) Die an die wissenschaftliche Thätigkeit der Schüler der höheren Lehranstalten zu stellenden Forderungen legen denselben, wenn die bestehenden Vorschriften beachtet werden und die richtige Lehrmethode angewandt wird, keine Arbeitslast auf, welche eine Schädigung der Gesundheit zur Folge haben müfste. 2) Die von ärztlicher Seite gegen die Organisation der höheren Schulen erhobenen Anklagen sind zu wenig begründet, als dafs sie zu einer Veränderung des Lehrplans Veranlassung geben könnten. 3) Die von Seiten der Eltern und Angehörigen erhobenen Klagen haben sehr häufig ihren Grund in andern Verhältnissen, indem teils ungeeignete Schüler der Schule übergeben werden, teils ungeeignete Pensionen für dieselben gewählt werden, teils das Elternhaus selbst oft nicht vollständig seine Pflicht thut. 4) Für die Pflege der Gesundheit und die Entwickelung des Körpers ist in erster Linie das Elternhaus berufen und verantwortlich. 5) Da jedoch die Schule zur Erreichung ihres Zieles körperliche Gesundheit voraussetzen und Anstrengung fordern mufs, so kann sie die Verpflichtung, unter diesem Gesichtspunkte auch das körperliche Wohl im Auge zu behalten, nicht von sich ablehnen. Ein fernerer Gesichtspunkt, unter welchem die Schule die Sorge für den Körper in ihren Kreis zieht, liegt in den Vorteilen, welche aus körperlichen Übungen für die Entwickelung ethischer Tugenden entspringen. Die Sorge für die Gesundheit und für die Entwickelung körperlicher Geschicklichkeit steht daher nur im Zusammenhange mit der von der Schule zu pflegenden geistigen Erziehung und ist derselben dienstbar. 6) Hiernach hat die Schule Veranstaltungen dafür zu treffen, dafs a) den durch das anhaltende Sitzen möglicherweise eintretenden Gefahren für die Gesundheit ein wirksames Gegengewicht geschaffen werde; b) den von ihr notwendig zu fordernden geistigen Anstrengungen gegenüber die Widerstandsfähigkeit des Körpers sichergestellt werde; c) die geistige Frische und Regsamkeit durch vermehrte körperliche Rüstigkeit erhöht werde; d) die Bildung des Charakters durch Förderung des Mutes, der Entschlossenheit, sowie ferner des Gehorsams und der Unterordnung unter das Gesetz gefördert werde. 7) Durch vernünftige Strenge bei der Aufnahme der Schüler, sowie durch Pflege der Beziehungen zum Elternhause hat die Schule eine fernere Möglichkeit, auf Beseitigung von Gefahren für die Gesundheit der Schüler hinzuwirken. 8) Dem Interesse der Gesundheit der Schüler dienen die zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden fallenden Pausen. Eine Vermehrung oder Ausdehnung derselben über das gegenwärtige Mafs ist durch die Rücksicht auf die Gesundheit nicht geboten und würde die Unterrichtszeit zum Schaden des Unterrichts verkürzen. 9) Während der gröfseren Pausen müssen alle Schüler die Klassenzimmer verlassen, damit dieselben während dieser Zeit gelüftet werden; doch dürfen sie sich aus dem Bereiche der Schule nicht entfernen. Auf dem Spielplatze ist ihnen, unter Voraussetzung geregelter Inspektion, möglichste Freiheit der Bewegung zu lassen, die Benutzung der Turngeräte jedoch nicht zu gestatten. Freiübungen während der Pausen vornehmen zu lassen empfiehlt sich nicht. 10) Der bereits bestehende Turnunterricht, dessen höchste Zwecke ethische sind, gewährt zugleich das geeignetste Mittel, die oben genannten Wirkungen für die Gesundheit zu erreichen. Dagegen hat der Turnunterricht an den höheren Schulen nicht den Zweck, sogenannte turnerische Ausbildung zu erstreben. Ebensowenig kann er als geeignet angesehen werden, eine bereits geschädigte Gesundheit zu

beilen. 11) Dispensationen vom Turnunterrichte sind nur auf Grund ausreichender ärztlicher Atteste zu erteilen. 12) Zu den notwendigen Bedürfnissen jeder höheren Lehranstalt gehört ein Turnplatz und eine hinlänglich geräumige Turnhalle. 13) Der Turnunterricht soll wo möglich von wissenschaftlichen Lehrern der Anstalt erteilt werden. 14) Der Betrieb der Turnübungen ist methodisch zu regeln, und es sind dabei diejenigen Übungen besonders zu betonen, durch welche alle Schüler gleichmäfsig in Anspruch genommen werden. Aus diesem Grunde sind die sogenannten Frei- und Ordnungsübungen namentlich für die unteren Klassen stärker zu betonen, aber auf keiner Stufe zu vernachlässigen. 15) Der Betrieb des Turnunterrichts an jeder einzelnen Anstalt ist von dem Leiter derselben nach Beratung mit dem Fachlehrer so einzurichten, dafs er mit Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse die in These 6 aufgestellten Ziele erreicht. 16) Den Turnunterricht unter die wissenschaftlichen Stunden des Vormittags einzuschieben ist wegen der dadurch verursachten Schädigung des Unterrichts zu verwerfen. 17) Der Turnunterricht bedarf der Ergänzung durch Turnspiele. 18) Turnfahrten mit den Schülern in angemessener, den Hauptzweck der Schule nicht schädigender Weise zu unternehmen ist im Interesse der Gesundheit wünschenswert. 19) Wenngleich auch die Übungen des Schwimmens und des Schlittschuhlaufens im hohen Grade gesundheitsfördernd sind, kann doch die Leitung derselben nicht als Aufgabe der Schule betrachtet werden.

Wenn in vorstehenden Thesen die Ansicht der Versammlung über die nicht verstummenden Überbürdungsklagen ausgesprochen sein sollten, so könnten wir durch sie das Thema nicht für erschöpft erachten. Wenn, wie es in der die revidierten preufsischen Lehrpläne begleitenden Cirkular-Verfügung heifst, die Überbürdungsklagen nur durch ein Gelingen der Schulthätigkeit in ihrem ganzen Umfange zum Verstummen gebracht werden können, so liefs sich erwarten, dafs die Verhandlung noch sehr viele Punkte berühren würde, die in der Verhandlung nicht zur Sprache gebracht worden sind.

4. Thema. Bedeutung und Einrichtung der Schulfeste an höheren Lehranstalten. Angenommene Thesen: 1. Zweckmäfsig eingerichtete Schulfeste sind als Ausdruck des Gemeinschaftslebens einer Lehranstalt und als Mittel zur Förderung desselben von wesentlicher Bedeutung. 2. Schulfeste haben ihren natürlichen Anlafs a) in Vorkommnissen im Leben der Staats-, Vaterlands- oder Kirchengemeinschaft, b) in der Geschichte der Schule und im Wesen der Schulgemeinschaft. 3. Es ist wünschenswert, dafs die Angehörigen der Schüler den Schulfesten beiwohnen.

Auf die Praxis dürften diese Thesen schwerlich einen bemerkenswerten Einflufs üben.

H. K.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien nach neueren Grundsätzen.

Nachdem bereits seit einer Reihe von Jahren durch die Arbeiten von Herbst, und im Anschlufs daran von Jäger und Eckertz, die Bedeutung des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen theoretisch in die ihm zukommende Stellung gebracht worden ist, sollte man erwarten, dafs diese höchst fruchtbaren und für die gesamte geistige Entwickelung der studierenden Jugend und der Nation überhaupt hochwichtigen Grundsätze allenthalben mit Eifer und Hingebung praktisch verwertet würden [1]. Dem ist jedoch nicht so. Wenn ich daher im folgenden das Verfahren, welches der Geschichtslehrer einzuhalten hat, im einzelnen darstelle, so geschieht dies eben aus dem Grund, weil ich zum öfteren die Wahrnehmung gemacht habe, dafs, trotzdem die Herbstschen Ideen sich theoretisch überwiegender Anerkennung erfreuen, doch die Ausführung hinter dem Plane weit zurückbleibt; denn nirgends vielleicht ist die Kluft zwischen Theorie und Praxis gröfser als im Unterrichtswesen. Auch kommt es noch immer zu häufig vor, dafs der Geschichtsunterricht als gering geachtetes Nebenfach in den Händen Unberufener liegt und demgemäfs betrieben wird, da weitaus die Mehrzahl der Geschichtslehrer nicht genügende historische Kenntnis und historische Bildung besitzen, um sich des

[1] Ich setze die Herbstschen Grundsätze hier im allgemeinen als bekannt voraus und verweise daher nur auf die betreffenden Schriften: Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen, Mainz 1869, und Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien, Mainz 1877, Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, Mainz 1877.

hohen Zieles bewufst zu werden, welches dieses Unterrichtsfach erstrebt, und um Herr über die Mittel zu werden, durch welche die in der Geschichte ruhenden eigenartigen Bildungsmomente nutzbar zu machen sind. Selbst von Lehrern der Geschichte, die zu den tüchtigeren gehören, kann man die Behauptung vernehmen, dieser Unterricht habe nur das Ziel, die Knaben erzählen zu lehren, dem Gedächtnis den historischen Stoff einzuprägen und die Phantasie zu bereichern; der Verstand aber habe nichts damit zu thun, denn Politik solle man mit den Knaben nicht treiben wollen.

Der Geschichtsunterricht beginnt in der Quarta, während in der Sexta und Quinta die Schüler durch die Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte, der antiken und eventuell deutschen Sagenwelt Verständnis für geschichtliche Erzählung, Interesse für Personen und Thatsachen gewinnen sollen. Zu einer solchen Vorbereitung des Kindesalters für die Auffassung geschichtlicher Dinge ist der genannte Stoff, der durch den deutschen und Religionsunterricht mitgeteilt wird, wie kein anderer geeignet, da diese Erzählungen aufserordentlich fesselnd sind und vermöge ihrer Einfachheit und der Beschränkung auf persönliche Erlebnisse dem Verständnis des Schülers keine Schwierigkeiten bieten. Die Kinder sind ohnedies alle bereits durch das Hören und Lesen von Märchen in gewissem Sinne vorbereitet; es wird den meisten nicht schwer fallen, das, was man ihnen erzählt, zu behalten, eine gewisse Ordnung in Rücksicht auf die Zeitfolge und eine feste Beziehung auf die im Mittelpunkt stehende Person zu bewahren und die Erzählung verständlich wiederzugeben. Diese Fähigkeit wird nun im deutschen und biblischen Unterricht der Sexta und Quinta weiter gepflegt und befestigt. Da aber das Gedächtnis des Kindesalters überraschend treu ist und dadurch leicht den Lehrer in Betreff des Verstehens täuscht, indem die Knaben oft wörtlich Dinge erzählen, die sie nicht begriffen haben, so mufs schon hier der Lehrer damit beginnen, durch Fragen sich vom Verständnis zu überzeugen oder dasselbe zu wecken. Vor allem aber gebe man dem Schüler kein Lehrbuch in die Hand, in dem er zusammenhängende Erzählungen findet; hierdurch würde nur gedankenlose Auswendiglernerei grofsgezogen. Für die häusliche Wiederholung genügt ein Heft, in welches die vorkommenden Namen gruppenweise und nach dem Verlauf der Darstellung geordnet eingetragen werden.

Die vielfach erhobene Kontroverse, ob antike oder deutsche Sagengeschichte, scheint mir nicht vieler Worte zur Erledigung zu bedürfen. Die antike Bildung ist mit unserm ganzen geistigen Leben so eng verwachsen, dafs auch die antike Sage nationales Eigentum geworden ist, während die deutsche Sage, speziell die Göttersage, ein allerdings recht wichtiger und herrlicher Überrest nationalen Kulturlebens, doch nicht die kulturgeschichtliche und litterarische Bedeutung besitzt, um notwendig in den Unterricht

hineingezogen zu werden. Was darunter von bleibendem Wert ist, gelangt mit der deutschen Litteraturgeschichte zur Kenntnis. Nur von eingefleischten Deutschtümlern kann das Verlangen gestellt werden, den antiken Mythus durch die deutsche Göttersage zu ersetzen. Dem Einwurf aber, den man oft aus Lehrerkreisen, und zwar von den nicht akademisch Gebildeten vorzugsweise, hört, dafs um ihrer Unsittlichkeit willen die griechischen Mythen sich nicht als Stoff für den Jugendunterricht eigneten, ist mit dem einfachen Bedeuten zu begegnen, dafs sich gewifs kein Lehrer findet, der Anstöfsiges in diesem Fall nicht zu vermeiden wüfste.

Von Quarta bis Prima wird der historische Unterricht zunächst in zwei mehrjährige Kurse zerlegt. Der erste Kurs umfafst Quarta und die beiden Tertien und bringt in

Quarta: griechische und römische Geschichte,
Unter-Tertia: deutsche Geschichte bis 1648,
Ober-Tertia: deutsche Geschichte bis 1871.

Der zweite vierjährige Kursus behandelt in

Untersekunda: griechische,
Obersekunda: römische Geschichte,
Prima: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1871 in zwei Jahresabschnitten. Zugleich giebt er in der Oberprima eine Wiederholung der alten Geschichte.

Diese Einteilung ist durch die Lehrpläne wohl der meisten deutschen Staaten für die Gymnasien festgesetzt, wird aber erfahrungsgemäfs infolge individueller Einflüsse an vielen Orten nur ganz äufserlich festgehalten, während das zu Grunde liegende Prinzip gar nicht zur Wirkung kommt. Denn es handelt sich hier nicht nur um den Satz: 'Repetitio mater studiorum', sondern ausschlaggebend für diese zweimalige Bearbeitung des gesamten Stoffes ist eine andere Rücksicht. Wollte man von Quarta bis Prima das ganze Geschichtsgebiet in einmaligem Kursus behandeln, wie es z. B. auf den Realschulen II. Ordnung geschieht, und demgemäfs für das Gymnasium in sieben Jahrespensa zerlegen, so würde eine ganz ungleichmäfsige Erfassung und Verarbeitung des Stoffes die Folge sein. Denn welch ein Abstand ist zwischen dem geistigen Rüstzeug eines Zwölfjährigen und eines Neunzehnjährigen! Im Jugendalter und vornehmlich bei geordneten Unterrichtsverhältnissen wiegt ein Jahr schwerer als später ein Decennium.

Der Abiturient würde nicht nur von den Pensen der Mittelklassen, der alten Geschichte, höchstens ganz unvollkommene Vorstellungen haben, er hätte also beim Übertritt zur Hochschule nicht einmal sichere historische Kenntnisse, sondern gerade die historische Bildung, das verstandesmäfsige Erfassen des Stoffes und die Aneignung der darin ruhenden Begriffe, könnte auf diesem Wege nimmermehr erreicht werden. Denn die Beschäftigung des gereiften Schülers mit dem komplizierten Stoff der neueren Geschichte wird völlig unfruchtbar für seine intellektuelle Entwickelung

sein, wenn nicht eine mit gleicher Intensität betriebene Behandlung der einfachen Verhältnisse antiker Geschichte vorausgegangen ist. Eine derartige Bearbeitung der alten Geschichte ist aber in Quarta und Tertia noch nicht möglich. Es fehlt nicht nur die Reife für tiefere historische Auffassung, sondern auch die Bekanntschaft mit den Quellen der alten Geschichte, die erst von den mittleren Klassen an gelesen werden können. Würde man dagegen in dem Gedanken, dafs für eine humanistische Anstalt die gründliche Kenntnis der alten Geschichte notwendig ist, diese in die oberen Klassen verlegen, die mittlere und neuere Geschichte aber den mittleren Klassen zuweisen, so hiefse das nicht nur dem innern vernunft- und gesetzmäfsigen Zusammenhang des Stoffes gröblich Gewalt anthun, sondern man würde auch in ganz unpädagogischer Weise von dem jungen Schüler etwas verlangen, was auch der ältere nur nach gründlicher planmäfsiger Vorbereitung zu leisten vermag, eine annähernd verständige Aneignung und Durchdringung des verwickelten Stoffes, den die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bietet. Die Geschichte als Darstellung des Gewordenen kann ihrer ganzen Natur nach nur insofern fruchtbringend behandelt werden, als der Unterricht in seiner Aufeinanderfolge sich streng an die eigene Entwickelungsfolge des Stoffes anschliefst. Ereignisse, Namen und Zahlen aus der neueren Geschichte auswendig lernen, das kann allerdings auch der Knabe und derjenige Schüler, der noch keine alte und mittlere Geschichte kennt, aber verstehen, als wirkliches geistiges Besitztum aufnehmen und nutzbar verarbeiten läfst sich der Schlufs des Ganzen nur von denen, die auch die Anfänge in derselben Weise beherrschen. Als ein Übelstand mufs es daher schon bezeichnet werden, dafs hier und da die beiden Abteilungen der Prima vereinigt sind, und so ein Jahrgang um den andern die neuere Geschichte vor der mittleren betreibt, wenn man auch hier vielleicht noch zur Entschuldigung anführen kann, dafs ja nach dem oben aufgestellten Plan die Schüler einmal schon das ganze Gebiet in der natürlichen Aufeinanderfolge durchwandert und so den Zusammenhang einigermafsen kennen gelernt haben.

So kam man dazu, zwei Geschichtskurse an dem Gymnasium einzurichten, einen Vorbereitungskurs, berechnet für die geistige Anlage der Mittelklassen, und einen gründlicheren, der die höhere Reife des Urteils und der Kenntnisse erfordert, die der Schüler der Sekunda und Prima besitzt. Da aber immerhin bei dieser Anordnung von der Zeit, wo die alte Geschichte abgeschlossen wird, bis zum Abgang vom Gymnasium zwei Jahre verstreichen, so wird noch eine besondere Repetition der alten Geschichte für das letzte Gymnasialjahr angesetzt, in welchem die an Umfang geringste Geschichtsepoche (1648—1871) behandelt wird. Dabei kann ich mich aber des Bedenkens nicht erwehren, dafs vielleicht aus übertriebener Vorliebe für die klassische Bildung dem Abi-

turienten eine Überlast aufgebürdet wird, zumal erstens trotz des geringen Umfangs der letzten Epoche gerade sie die schwierigsten Verhältnisse umfafst, zweitens die eigentlich wichtigen und bedeutungsvollen Momente der alten Geschichte in der Klassiker-Lektüre der Prima so vielfach wieder berührt werden können, dafs eine gesonderte Repetition der griechischen und römischen Geschichte fast überflüssig erscheint.

Der ganzen Verteilung liegt noch ein anderer pädagogischer Gedanke zu Grunde, der im einzelnen weiter unten noch klar gelegt wird. Die beiden Kurse nämlich bedeuten nicht jeder etwas Selbständiges für sich, von dem andern Getrenntes; sie greifen vielmehr so ineinander, dafs keiner ohne den andern gedacht werden kann. Der Elementarkursus dient nur dem oberen vierjährigen Kurs als Basis, während dieser wieder die Vollendung und den Ausbau des in dem ersteren gegebenen Stoffes übernimmt. Denn der Geschichtsunterricht in Quarta und Tertia soll den Schüler so weit fördern, dafs er in die Sekunda „eine Reihe übersichtlich geordneter Facta“ und „ein aufgeschlossenes Interesse“ mitbringt. Er mufs also dann, wenn die letzte Hand an seine historische Bildung gelegt werden soll, im Besitz des Rohmaterials sein und mit einer gewissen freudigen Spannung der Zeit entgegensehen, wo man ihm zeigt, was man mit diesem Stoff noch alles machen kann.

A. Der Elementarkursus.

(Quarta und Tertia.)

Im Anschlufs an die Herbstschen Grundsätze ist der Lehrstoff für die drei ersten Jahre des Geschichtsunterrichts in zwei Schulbüchern bearbeitet worden, das Pensum der Quarta von P. Jäger in seinem „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte“, das der beiden Tertien in G. Eckertz „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte“.

Über die Frage, ob ein Lehrbuch überhaupt zu gebrauchen sei oder nicht, hat Herbst in seiner Schrift „Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen“ ausführlich gesprochen. Er kommt zu demselben Resultat wie die preufsischen Verfügungen von 1834 und 1857, welche die Einführung eines Lehrbuchs anordnen. Damit wird zunächst das Nachschreiben überflüssig gemacht, eine schädliche Unsitte, die jedoch vor nicht allzulanger Zeit an den meisten Anstalten als eine berechtigte Eigentümlichkeit der oberen Klassen galt und vielfach wohl jetzt noch besteht. In den mittleren Klassen wurde weniger nachgeschrieben, weil eben die Hand des Schülers in diesem Alter meist noch zu ungeschickt, ihm selbst eine solche Arbeit zu beschwerlich ist. Dagegen war dort vielfach an Stelle des Leitfadens das Heft eingeführt, in welches der Lehrer selbst dem Schüler einen Abrifs

oder eine Tabelle diktierte. Abgesehen davon, dafs jeder Lehrgegenstand, für welchen der Schüler kein Buch in der Hand oder zu Hause hat, demselben weniger wichtig erscheint und infolge davon naturgemäfs vernachlässigt wird, ist zu beachten, dafs das Heft nie einen Ersatz für das Lehrbuch bieten kann, da ihm als dem eigenen Machwerk des Schülers die Autorität, die Zuverlässigkeit und die bequeme vielseitige Verwendbarkeit fehlt. Warum aber soll auch von den zwei Stunden, die in Quarta und Tertia für den Geschichtsunterricht angesetzt sind (von den drei für Tertia vorgesehenen Stunden geht durchschnittlich eine durch den Geographieunterricht ab), noch eine erkleckliche Zeit auf das Niederschreiben von Dingen verwandt werden, die der Schüler deutlicher und korrekter in so und so vielen Lehrbüchern findet? Ein Lehrbuch aber in knapper Form wie die obengenannten ist für beide Teile, für Lehrer und Schüler notwendig, wenn man vermeiden will, dafs der subjektiven Neigung des Lehrers alles überlassen bleibt. Das Lehrbuch in der Anordnung eines Leitfadens oder Hilfsbuchs giebt dem Lehrer vor allen Dingen einen klaren Überblick über den zu bewältigenden Stoff und veranlafst ihn, seine Zeit zu Rate zu halten; es bringt weiter eine strenge Anordnung und durchdachte Auswahl des Stoffes und bewahrt ihn so vor unsicherem Hin- und Herschwanken und einer allzu grofsen Breite und Ausführlichkeit in der Erzählung. Um seinen pädagogischen Zweck zu erreichen, mufs allerdings der vorgeschriebene Gang des Lehrbuchs den ganzen Unterricht beherrschen, ohne dafs jedoch der Unterrichtende die Beziehung auf dasselbe zu stark und zu äufserlich hervortreten läfst. Das Verfahren wird vielmehr folgendes sein müssen.

Da es auf dieser Stufe zunächst darauf ankommt, dafs der Schüler ein gewisses Mafs von Kenntnissen fest und unveräufserlich erwirbt, so mufs vor allen Dingen darauf gehalten werden, dafs aus dem Buche ordentlich gelernt wird. Vielfach wird deshalb empfohlen, die einzelnen Abschnitte aus dem Lehrbuch schon vorbereiten, d. h. aufmerksam zu Hause lesen zu lassen, ehe in der Stunde die Rede davon ist. Ich habe dies selbst schon versucht, kann aber keinen Vorteil darin finden. Denn da diese häusliche Arbeit kaum zu kontrollieren ist, so bleibt sie meist eine unerfüllte Aufgabe. Wer jedoch von den fleifsigeren Schülern sich ihr unterzieht, gewinnt kaum etwas dabei, sein Interesse an der folgenden Erzählung wird abgeschwächt, weil er den Hauptinhalt derselben bereits kennt, und zudem ist die Gefahr für ihn vorhanden, dafs er falsche Vorstellungen gewinnt, die nachher schwer auszurotten sind, und speziell in Bezug auf Aussprache und Schreibung der Namen in Irrtümer gerät. Auch hier möchte ich daher den allgemeinen pädagogischen Grundsatz in Wirkung wissen, dafs der Schüler zu Hause nichts lernen soll, was er nicht aus dem Unterricht mundgerecht mitbringt.

Während der Stunde bleibt das Buch der Schüler geschlossen. Der Lehrer erzählt ein möglichst kleines Stück von dem neuen Pensum, aber mit andern Worten, anschaulicher, lebendiger, mit mehr Detail, als es im Buche geschieht, denn dieses giebt absichtlich nur die Quintessenz. Nur wenige Minuten darf der Vortrag dauern, denn man kann dem Schüler nicht wenig genug auf einmal geben und seine Fähigkeit aufzumerken und zu behalten nicht gering genug taxieren. Je kürzer das vorgetragene Stück ist, um so sicherer kann man auf Behalten desselben rechnen, und um so leichter die Aufmerksamkeit überwachen. Um diese beständig rege zu erhalten und zugleich stets den Zusammenhang mit dem Früheren herzustellen, das zuvor Gelernte ununterbrochen zu repetieren, stelle man während des Erzählens oder nach Vollendung kurze rasche Fragen nach Bekanntem, die ebenso kurz und bündig beantwortet werden müssen. Aber diese Fragen müssen stets im engsten Zusammenhang mit dem Inhalt des vorliegenden Abschnitts stehen, damit sie keine Ablenkung der Gedanken hervorrufen. Z. B. ich erzähle von der Entstehung des ionischen Aufstands. Nur die allerunfähigsten Schüler werden dann aufserstande sein, ungesäumt folgende Fragen zu beantworten: Welche anderen hellenischen Stämme haben die kleinasiatische Westküste besiedelt? In welchem Teil der Küste lagen die ionischen Kolonieen? Welcher Perserkönig hat die kleinasiatischen Griechen unterworfen? Wo haben wir Histiäus schon kennen gelernt? Woher stammte er? Seltener wähle man solche Fragen, die sich auf den Inhalt des soeben Erzählten direkt beziehen. Man lasse diesen Abschnitt vielmehr zuerst nacherzählen. Um hierbei möglichst alle Schwierigkeiten wegzuräumen, soll der Lehrer jeden in der Erzählung neu vorkommenden Namen sofort an die Tafel schreiben. Er prägt sich dann den Schülern auch bildlich ein und dient als mnemonisches Merkmal beim Wiedererzählen. Meist wird der Lehrer schon aus der Art, wie dies geschieht, auf das aufmerksam gemacht, was noch der Erörterung und Aufklärung bedarf. Aber auch wenn ohne Anstofs und Mängel repetiert worden ist, knüpfe er daran eine Reihe von Fragen über den Inhalt und Zusammenhang dieses vorliegenden Stoffes, um das Verständnis zu erforschen und zu erwecken; denn eine glatte Nacherzählung ist noch kein Beweis von Verständnis, sie kann auch lediglich die Folge eines guten Gedächtnisses sein. Deshalb dürfen diese weiteren Fragen nicht allein darauf ausgehen, die Kenntnis von Namen, Zahlen und Ereignissen zu eruieren, wodurch eine Mechanisierung des Unterrichts veranlafst würde, sondern man frage auch auf dieser unteren Stufe schon, soweit es hier thunlich erscheint, nach Ursache und Wirkung, nach persönlichen Eigenschaften, Gesinnungen und Beweggründen. Aufser dafs hierdurch der Schüler genötigt wird, über das Gehörte nachzudenken und die gewünschte Verstandes-

arbeit in nuce zu leisten, so wird auch dem Gedächtnis auf diese Weise eine neue Stütze geboten, denn das hin und her Überlegte haftet unendlich viel sicherer als das nur Gehörte und Reproduzierte. Beispiele: Warum wandte sich der zweite Perserzug unter Datis und Artaphernes gerade gegen Eretria und Athen? Warum begleitete Hippias diesen Zug? Inwiefern konnte er auch den Persern nützlich sein?

Um ein klares Verständnis auch auf der unteren Stufe zu ermöglichen, mufs der Stoff natürlich nur in beschränktem Umfang vorgebracht werden, so weit er in den Bereich knabenhafter Auffassung pafst. Aus diesem Grunde geben die Hilfsbücher von Jäger und Eckertz keine fortlaufende Geschichte in gleichmäfsiger Darstellung, sondern nur die wichtigsten Episoden; denn der jüngere Schüler vermag noch nicht gröfsere Zeiträume zu überblicken oder sich eine Vorstellung von der Gesamtentwicklung eines Volkes und Staatswesens zu bilden. Darauf soll er erst vorbereitet werden, indem er sich am Kleinen übt. Da der Schüler überhaupt nur das als dauerndes Eigentum bewahren kann, was er versteht, so darf man ihm z. B. nicht zu viel aus der Verfassungsgeschichte zumuten, denn diese enthält vieles, womit er noch keine bestimmte Vorstellung verbinden kann. Man wird überhaupt, je nachdem es die Beschaffenheit des Stoffes verlangt und gestattet, denselben hier gedrängter, dort breiter behandeln müssen. Mit stets gleichbleibender Sorgfalt aber mufs man zusehen, dafs das, was wirklich gedächtnismäfsig angeeignet werden mufs, mit peinlicher Genauigkeit und zweifelloser Sicherheit eingeprägt werde, Daher mufs der Inhalt der mit „Repetition“ überschriebenen Abschnitte strengstens vom Schüler verlangt und immer wieder abgefragt werden. In jeder Stunde mufs eine gewisse Zeit hierfür verwandt werden. Hat man einmal damit begonnen, so wird man sich bald von der Notwendigkeit, aber auch von dem Nutzen einer solchen unermüdlichen Wiederholung überzeugen, da selbst bei den besseren Schülern sich ab und zu auffallende Lücken zu zeigen pflegen. Grofse Schwierigkeiten macht ferner, besonders in der alten Geschichte in Quarta, wo noch keine griechischen Sprachkenntnisse zu Hilfe kommen, das Behalten der Namen. Verwechslungen sind hier nur allzu häufig. Nicht nur Aristodemos, Aristagoras, Aristomenes, Aristeides werden durcheinander geworfen, sondern auch Kylon, Kimon, Kleon, Themistokles und Demosthenes werden vertauscht. Dagegen hilft zunächst das regelmäfsige Anschreiben und Vorsprechen der Namen von Seiten des Lehrers. Aber er mufs auch verlangen, dafs die Schüler selbst sie später wieder richtig anschreiben und fliefsend aussprechen, Er mufs sie gewöhnen, dafs sie in ihren Antworten die Namen wirklich nennen und sich nicht mit den aus Nachlässigkeit und mangelhafter Kenntnis vielfach eingebürgerten Ersatzwörtern „er“ und „der“ u. dergl. be-

gnügen. So kann man ohne grofsen Zeitaufwand heillosem Wirrwarr vorbeugen.

Eine weitere Hilfe für das Behalten mufs dadurch geboten werden, dafs man alles mechanische Auswendiglernen aus dem Lehrbuch verhütet. Lediglich gedächtnismäfsig werden nur Zahlen und Namen festgehalten. Der eigentliche Inhalt der Geschichte, das was Zahlen und Namen miteinander verbindet, mufs verstanden werden; nur so haftet es sicher. Daher darf der Schüler sich nichts nach einem bestimmten Wortlaut einprägen. Es wäre schon verfehlt, wenn der Lehrer z. B. aus der „Repetition" in Eckertz' Hilfsbuch immer nur fragen wollte, verbo tenus: „Des Arminius Sieg im Teutoburger Wald?" Sind die Schüler einmal an ein solches bequemes wortgetreues Abfragen der Tabellen gewöhnt, so wird der Lehrer auf eine Frage nach der „Niederlage des Varus" viele verblüffte Gesichter vor sich sehen. Aber die Sache geht noch weiter. Der Lehrer mufs auch in seiner Erzählung von dem Wortlaut des Buches mit Bewufstsein abweichen, jede Annäherung an denselben vermeiden und nur den Faden des im Buche gegebenen Zusammenhangs festhalten. Falsche gedankenlose Auffassungen werden durch mannigfachen Wechsel des Ausdrucks leicht vermieden. Nur mufs der Lehrer selbst sich auch vor gewohnheitsmäfsigen Bezeichnungen hüten. Es ist mir vorgekommen, dafs Schüler den Ausdruck „Er trat in der Volksversammlung auf" ganz geläufig hatten, aber einmal kam ich dahinter, dafs einzelne dieses „Auftreten" nach der ihnen zunächst liegenden Auffassung als ein „Aufstampfen" dachten.

Ausgenommen von den oben gegebenen Anweisungen ist selbstverständlich alles das, was zur historischen Nomenklatur gehört, wie, um nur einige Beispiele zu nennen, die Worte: Bulle, Nuntius, Wormser Edikt, Wormser Konkordat, Augsburger Glaubensbekenntnis, Augsburger Religionsfriede u. s. w. u. s. w. Solche Bezeichnungen haben die Geltung von Eigennamen in gewissem Sinne erlangt.

Für die häusliche Repetition ist es gleichfalls von gröfster Wichtigkeit, dafs der Lehrer seine eigene Darstellungsweise, seine eigenen, nicht dem Buch entlehnten Worte hat. Er mufs reicher, anschaulicher erzählen, er mufs ausführen, was das Hilfsbuch nur skizziert. So wird der Schüler veranlafst, bei der häuslichen Arbeit an der Hand des Leitfadens sich des Lehrvortrags zu erinnern, seine Erinnerungen mit dem vorliegenden Text zu vereinbaren und auf diese Weise eine geistige Thätigkeit zu verrichten, durch welche durchweg das Behalten erleichtert, das Verstehen gefördert und manches Mifsverständnis gelöst wird; denn das Lehrbuch kann nicht allenthalben eo ipso vom Schüler verstanden werden. Höchst verwerflich, aber doch noch gebräuchlich, ist daher die Manier, aus dem Lehrbuch in der Schule vorlesen zu lassen, daran vielleicht einige Erläuterungen zu knüpfen

und so den Schüler zu verleiten, sich an den Wortlaut des Buches zu klammern und denselben mechanisch auswendig zu lernen. Denn dafs man bei jedem wissenschaftlichen Unterricht, also auch im geschichtlichen, denken könne und müsse, kann auch dem Schüler nie eindringlich genug gezeigt werden.

Ein schlagendes Beispiel von der gänzlichen Erfolglosigkeit der soeben angedeuteten Methode gaben mir zwei Schüler, die von einer anderen Anstalt herüberkamen und bereits im vierzehnten Lebensjahr standen. Ich war erstaunt über ihre bodenlose Unwissenheit in der Geschichte und glaubte, sie hätten niemals historischen Unterricht genossen. Aber nein, sie hatten das ganze Gebiet der Weltgeschichte durchlaufen und nicht einmal, sondern zweimal. Das war dort in der Weise geschehen, dafs das dreibändige Lehrbuch der allgemeinen Geschichte von Th. Welter kursorisch in der Schule gelesen wurde.

Jäger will den Zweck des Verstehens durch hier und da eingestreute Verstandesfragen erreicht wissen, wofür sein Hilfsbuch Beispiele giebt. Damit ist aber noch nicht genug gethan. Man kann und mufs in dieser Beziehung weiter gehen, selbst in dem geschichtlichen Elementarkursus, indem man allerdings stets darauf achtet, dafs der Gesichtskreis der Schüler nicht überschritten wird. Trotzdem wird man es dahin bringen können, dem Schüler die Entwicklung der Ereignisse hier und da abzugewinnen, statt sie ihm zu erzählen. In vielen Fällen *wenigstens* ist es keine grofse Sache, auch den schwächeren Schüler durch geeignete Fragen auf das Richtige und Wirkliche zu bringen. Und welche Befriedigung, welche Freude an der Arbeit gewährt es dem Schüler, wenn er sieht, dafs er selbst schon etwas machen kann, und dafs seine Vermutung und sein Gedankengang der Wirklichkeit entsprechen! Allerdings setzt dieses Verfahren eine wohlbedachte Vorbereitung des Lehrers voraus.

Ich will gerade an einem heiklen Gegenstand zeigen, wie ich die Sache mit Erfolg gemacht habe. Es handelte sich um den Verrat des Alkibiades. Über Charakter und Vorleben des Mannes sind bereits Angaben, soweit für diese Stufe thunlich, gemacht worden, die Knaben kennen ihn schon als eitel und leichtfertig, denn sie haben bereits von der Entstehung der sicilischen Expedition gehört. Es wird weiter erzählt, dafs die Hermensäulen verstümmelt wurden, dafs der Verdacht sich auf Alkibiades lenkte, und dafs er zurückgeholt wurde, um sich zu verantworten. Was dann geschah, wird in folgender Weise psychologisch entwickelt. „Brauchte Alkibiades, wenn er unschuldig war, die Untersuchung zu fürchten?“ — „Nein.“ — „Was mufste überhaupt ein redlicher Bürger thun, wenn ihn seine Vaterstadt vor Gericht lud?“ — „Er mufste Folge leisten und das Urteil abwarten.“ — „Aber Alkibiades war ein eitler Mensch und schämte sich als Angeklagter in die Heimat zurück-

zukehren, die er kaum erst als siegesgewisser Feldherr unter dem Jubel des Volkes verlassen hatte. Das wollte er nicht über sich ergehen lassen. Wie konnte er sich davor retten?" — „Durch die Flucht." — „Wohin aber? In seine Heimat? — „Nein, die war ja eben Athen." — „Zu den Freunden oder Bundesgenossen der Athener?" — „Nein, die hätten ihn den Athenern ausgeliefert." — „Wohin aber, vielleicht zu den Feinden Athens, den Spartanern?" — „Nein, die Spartaner waren auch seine Feinde." — „Wenn er nun den Spartanern versprochen hätte, jetzt ihnen beizustehen, wäre er dann sicher bei ihnen gewesen?" — „Ja." — „Wäre das recht gehandelt gewesen, wenn er die Feinde Athens gegen seine eigene Vaterstadt unterstützt hätte?" — „Nein." — „Allerdings; es wäre eine Schlechtigkeit gewesen, er hätte ja Verrat an seinem Vaterland verübt. Aber Alkibiades war so leichtfertig und eitel, dafs er daran nicht dachte, sondern ihn beherrschte nur der Zorn gegen die Athener, die ihn durch die Zurückberufung des gehofften Kriegsruhms beraubten. Er dachte nur an seine Sicherheit und daran, wie er sich an den Athenern für die Kränkung seiner Eitelkeit rächen könne; so vergafs er ganz, wie schändlich er handelte, wenn er zu den Feinden Athens überging, um gegen seine eigenen Mitbürger zu kämpfen" u. s. w.

Auf diese Weise hat der Schüler nicht nur eine psychologische Erklärung von Alkibiades' Hochverrat bekommen, sondern auch ein gesteigertes Interesse gewonnen, indem er merkt, dafs er selbst schon über die Dinge urteilen und etwas finden kann. Wird ein solches Verfahren hier und da angewandt, so brauchen die Schüler nicht beständig nur anzuhören und rezeptiv thätig zu sein, sondern ihre geistige Thätigkeit wird in produktiver Richtung angeregt, ihr Nachdenken wird geweckt und für das Gedächtnis eine neue Hülfe gewonnen.

Das angeführte Beispiel zeigt zugleich, welche Schranken einem solchen Fragesystem im Elementarkurs gesteckt sind. Man mufs sich im allgemeinen auf den Bereich des Persönlichen beschränken, auf das Treiben derjenigen Menschen, die als leitende und handelnde Kräfte erscheinen, denn nur für das Individuum besitzen Knaben in diesem Alter Verständnis und Interesse. Völker und Staaten sind dem Schüler auf dieser Stufe als bewegende und bewegte Faktoren noch kaum fafsbar, da ihm die Fähigkeit der Abstraktion noch zu sehr mangelt; Fragen der Verfassung und Politik bleiben ihm daher noch völlig gegenstandslos, wenn sie sich nicht eng an Personen anschliefsen lassen. Diese Bemerkung führt zu weiteren Grundsätzen über die ganze Unterrichtsweise, soweit sie die Auswahl und Behandlung des Stoffes angeht. Der Lehrer mufs auch in seiner Erzählung immer die einzelnen Menschen als plastische Gestalten hervortreten lassen, er mufs das biographische Element vorzugsweise betonen, denn

der Knabe nimmt an der Person vor allem psychologischen und ethischen Anteil. Eine durchaus biographische Behandlung der Geschichte, wie von manchen verlangt und erstrebt worden ist, bleibt jedoch immer ein Ding der Unmöglichkeit.

Zur Erweckung des historischen Interesses tragen noch andere Momente bei. Vor allem mufs sich der Lehrer hüten, durch seine Darstellung das Interesse einzuschläfern. Er mufs frisch und anregend erzählen, was sich fast von selbst ergeben wird, wenn er mit ganzem Herzen bei der Sache ist und den Stoff völlig beherrscht. Er mufs aber auch natürlich und dem jugendlichen Alter angepafst erzählen. Eine grofse, nicht gar so leicht zu vermeidende Gefahr liegt darin, dafs er seinen eigenen Mafsstab anlegt, sich selbst völlig Genüge zu leisten sucht und seine Darstellung allzusehr verfeinert, sich in Ausdrücken und Gedankenkreisen bewegt, die jener Stufe noch unbegreiflich sind. Hierher gehört z. B. der häufige Gebrauch von Fremdwörtern und bonmots, die jedem Zeitungsleser geläufig sind, aber dem Bergriffsvermögen und den Kenntnissen des Quartaners und Tertianers nicht entsprechen. Ich habe einen Lehrer in der Untertertia den Erzbischof Adalbert von Bremen, der so schlechten Einflufs auf Heinrich IV. hatte, als einen „geistreichen Lebemann“ bezeichnen hören. Was kann sich ein Vierzehnjähriger dabei denken? Es mufs ein besonderes Studium des Lehrers sein, einfach und schlicht, aber fesselnd und packend zu erzählen. Man wird allerdings, vornehmlich in der mittleren und neueren Geschichte, auf Partieen stofsen, von Zuständen und staatlichen Einrichtungen zu reden haben, die in ihrer Gesamtheit und ihren innersten Beziehungen selbst dem Primaner noch nicht völlig klar werden können, wo man sich versucht fühlt, umständliche gelehrte Erörterungen zu beginnen, denen der Schüler schliefslich doch nicht folgen kann. In solchen Fällen mufs der Lehrer von tieferem Eindringen absehen; aber immer wird sich dem Gegenstand eine Seite abgewinnen lassen, wo auch der jüngere Schüler mit Erfolg anfassen kann, und durch welche sein Nachdenken angeregt wird.

Alles, was der Knabe nicht begreift, und sei es noch so schön gesagt, erregt sein Interesse nicht; es läfst ihn kalt und bleibt ein leerer Schall. Weniger nah liegt die Gefahr, dafs man allzu kindlich und trivial mit dem Schüler redet, dafs man zu tief herabsteigt und ihm zu wenig zutraut; aber auch davor sei gewarnt, da es selbst Lehrbücher giebt, die einen solchen kindlichen, um nicht zu sagen kindischen, Ton anschlagen. Die beste Nahrung, in dieser Gestalt geboten, wird den naturgemäfs entwickelten Schüler abstofsen oder, wenn er derart ist, dafs sie ihm zusagt, seine geistige Entwicklung hemmen. Der Schüler soll und will auch meist merken, dafs er vorwärts, nicht rückwärts geht. Rücksicht auf seine geistige Entwicklungsstufe nehme man inso-

fern, dafs man hauptsächlich die Dinge hervorhebt, die an sein Herz und Gemüt appellieren und in seinem Denken eine verwandte Saite anschlagen. Man quäle ihn nicht mit weitläufigen Darstellungen von staatlichen, kirchlichen und sozialen Zuständen, wenn man in Quarta und Tertia unterrichtet; wohl aber rede man von Krieg und Schlacht, von gefahrvollen Unternehmungen, Thaten des Heldenmuts und der Selbstverleugnung, von Zügen aus dem Leben grofser Männer, für die sich die Jugend erwärmen kann. Die Menschen, die man ihnen vorführt, müssen Fleisch und Blut haben und nicht lediglich als Träger einer abstrakten Idee erscheinen.

Dies führt mich auf ein weiteres Hülfsmittel des Geschichtsunterrichts, dessen Wichtigkeit noch lange nicht genug gewürdigt ist, die Anschauung. Mit Freuden habe ich allerdings gesehen, dafs das, was ich in dieser Hinsicht längere Zeit auf eigene Faust getrieben habe, auch von einzelnen anderen schon angeregt worden ist. (Zimmermann, „Hilfs- und Anschauungsmittel des Geschichtsunterrichts“ in Heft 1 der „Vorträge, gehalten in der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig“, herausgegeben von Dr. F. Dix, und neuerdings E. Dahn in seinem erweiterten Vorwort zu dem „Lernbuch für den Geschichtsunterricht“, Braunschweig 1882). Aber an der allgemeinen Ausführung dieses Gedankens fehlt noch ungeheuer viel; der Grund ist meist in der Indifferenz und Bequemlichkeit der Lehrenden zu suchen.

In Bezug auf die Örtlichkeiten, an denen sich die Ereignisse abspielen, in Bezug auf geographische Anschauung, sind allerdings einheitliche Grundsätze wohl ausnahmslos in Übung. Niemand wird heutzutage Geschichte lehren, ohne dafs der Schüler seine Karte zur Hand und die Wandkarte vor sich hat. Kein geographischer Name darf genannt werden, ohne sofort auf der Karte gezeigt und vom Schüler gesucht zu werden. Die Bodenverhältnisse an wichtigeren Schlachtorten sind mit Hülfe der Karte zu erläutern; Ländererwerbungen, Heereszüge, Seefahrten sind auf der Karte zu verfolgen; die Wohnsitze der bedeutendsten Völker müssen mit Hülfe der nämlichen Mittel nach ihren lokalen und physikalischen Verhältnissen zur Anschauung gebracht werden. Dies soll nicht allein um deswillen geschehen, weil durch die Anschauung das Gedächtnis eine Unterstützung erhält, sondern weil auch Nachdenken und Verständnis in ausgedehntem Mafse dadurch gefördert werden. Schon der Quartaner wird mit Hülfe der Karte begreifen, wie die Natur und Gestaltung des Landes die Griechen auf die Schiffahrt hinwies und besonders auf den Verkehr mit dem Orient, auch er wird schon eine Vorstellung von einem Feldzugsplan bekommen, wenn man ihm auf der Karte zeigt, warum die Griechen 480 die Stellung am Olymp aufgegeben haben. Ja noch mehr; ich habe selbst die Probe gemacht, dafs Schüler von 12 Jahren mit Hülfe der Karte und der notwendigen

Erläuterungen diesen Verteidigungsplan und seine Mängel selbst gefunden haben.

Der Karte kann aber die Abbildung in eminentem Mafse zu Hülfe kommen. Darüber kann kein Zweifel sein, dafs der auf der Karte gebotene Situationsplan aus der Vogelschau erst volle Bedeutung gewinnt, wenn in Ermangelung der eigenen unmittelbaren Anschauung das landschaftliche Bild hinzukommt. Jedoch beschränkt sich das für den Geschichtsunterricht auf der ersten Stufe nutzbringend zu verwendende Anschauungsmaterial durchaus nicht auf Ansichten wichtiger Örtlichkeiten. Die bildlichen Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht sind vielfach noch nicht nach Gebühr geschätzt, obwohl das Material in reichem Mafse vorhanden ist. Eigens für den Unterricht bestimmte Sammlungen existieren in beträchtlicher Anzahl. Leider sind mir folgende nur dem Namen nach bekannt:

1) F. Flinzer, Historische Bildertafeln, Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht, mit einer Einleitung und erläuterndem Text von F. Pfalz und H. O. Zimmermann. 1 Lieferung, 4 lithographierte Tafeln in Folio. Chemnitz 1870. (Nicht fortgesetzt.)
2) S. Vögelin, Denkmäler der Weltgeschichte, in malerischen Originalansichten in Stahlstich, geschichtlich und kunsthistorisch beschrieben. Basel-Leipzig 1870—1874.
3) Bilder zur deutschen Geschichte, ein Hülfsmittel zur Unterstützung und Belebung des geschichtlichen Unterrichts. Nach Bendemann, Camphausen, Ehrhardt u. a. 1 Sammlung, 30 Holzschnitttafeln in Imperialformat. Dresden 1874. (Nicht fortgesetzt.)
4) Geschichte des deutschen Reichs in Bildern. Ein Geschichtsatlas für Schule und Haus mit erläuterndem Text von H. Jacob. Querfolio; 20 Steintafeln mit 20 Seiten Text. Neusalza 1875.
5) Die deutsche Geschichte in Bildern. Nach Originalzeichnungen mit erklärendem Text von F. Bülau, fortges. von H. B. Chr. Brandes und Th. Flathe. 60 Hefte in gr. 4. 232 Holzschnitttafeln. Dresden 1865.

Die genannten Werke scheinen geringe oder nur lokale Verwendung gefunden zu haben. Weiter verbreitet ist das bereits in zweiter wohlfeiler Ausgabe erschienene Werk von Weifser „Bilderatlas zur Weltgeschichte“ mit erläuterndem Text von H. Merz, 146 Tafeln mit über 5000 Darstellungen, Stuttgart 1881. Aber dieses Werk ist nicht nach pädagogischen Grundsätzen angelegt und entspricht daher auch nicht dem Schulbedürfnis. Schon der Umstand, dafs über 5000 Darstellungen auf 146 Foliotafeln zusammengedrängt sind, ist der Verwendung in der Schule hinderlich. Durchschnittlich enthält demnach jede Tafel 30—40 Einzelbilder, manche über 100, wie Tafel 51 (Kultus, Theater, Musik, Gymnastik) mit 125, T. 52 (Basilika, Öffentliches Leben, Gefängnisse, Strafsen, Wasserbauten, Bäder, Gewerbe, Kunst) mit 187, T. 53 (Krieg, Wohnhaus, Grabdenkmäler) mit 115 Einzeldarstellungen. Schon die Menge ist verwirrend für den Schüler; er vermag nichts Bestimmtes ins Auge zu fassen. Die Miniaturartigkeit der Zeichnung verhindert klare Anschauung, zumal die

Figuren, fast durchweg nur in Umrissen dargestellt, der plastischen Deutlichkeit entbehren. Eine solche Tafel langweilt oder zerstreut den Schüler. Manches ist nun gar darunter, was man ihm aus Gründen der Decenz gar nicht in die Hand geben darf. Doch gereicht alles dies dem Werk an sich nicht zum Vorwurf, denn es ist in ganz anderer Absicht entstanden, als um Anschauungsmaterial für den Unterricht zu bieten. Ich mache die obigen Ausstellungen nur deshalb, weil das Buch vielfach für Schulen zu dem von uns bezeichneten Zwecke angeschafft worden ist, und da erfüllt es seinen Zweck nicht.

Was sollen denn die Abbildungen im historischen Unterricht leisten, und wie müssen sie demnach beschaffen sein? Ich glaube, daſs man das historische Anschauungsmaterial in keiner Klasse entbehren kann, weil es von hoher Wichtigkeit für das Verständnis, von noch gröſserer Bedeutung für die Erweckung des Interesses und die Unterstützung des Gedächtnisses ist. Man wende nicht ein, daſs im Haus, in Schauläden, in Museen reiche Anschauungsmittel zu Gebote stehen. Glücklich der Schüler, der diese Gelegenheiten hat, um seine Vorstellungen von geschichtlichen Verhältnissen und Gegenständen zu berichtigen und zu bereichern. Aber auch für diesen Bevorzugten ist das Material nicht in fortlaufendem Zusammenhang und ohne enge Berührung mit dem Unterricht vorhanden, durch den es erst seine Erklärung und Bedeutung findet. Will also die Schule reges Interesse an der Geschichte erwecken und nicht nur äuſserliche Kenntnisse und abstrakte Begriffe im historischen Unterricht erzielen, so darf sie die Wirksamkeit jener Hülfsmittel nicht dem Zufall überlassen, sondern muſs sich dieselben dienstbar machen. Die Schüler unterer Klassen sehen solche Bilder allerdings mit anderen Augen an, sie haben nicht denselben Vorteil davon wie gereiftere. Knaben von 12—15 Jahren haben vor allen Dingen Lust und und Freunde am Ansehen, werden aber dadurch für den Stoff gewonnen; sie glauben vielleicht nur ihre Neugierde zu befriedigen und sich eine Unterhaltung gewähren, empfangen aber dabei Interesse für den Gegenstand und einen Schatz von Vorstellungen, sobald der Lehrer nur dafür sorgt, daſs das Anschauen keine müſsige Spielerei bleibt. Ich habe dies selbst bei noch jüngeren erfahren, bei Knaben von 10 Jahren, denen ich im mythologischen Unterricht antike Götterbilder zeigte und sie anhielt, sich die charakteristischen Merkmale aufzusuchen und einzuprägen. Später zeigte ich verschiedene solche Bilder nebeneinander und fragte, welche Gottheiten sie darstellten. Dabei wechselte ich mit den Abbildungen. Hatte ich das erstemal z. B. die Farnesische Pallas Athene gezeigt, so legte ich später die Hopesche vor, oder statt des Ares Borghese den Ares Ludovisi; fast nie bekam ich aber eine falsche Antwort. Auf diese Weise erkannten die Schüler, daſs die Bilder nicht zur Unter-



haltung da seien, sondern sie trieben das Betrachten derselben als eine Arbeit.

Auch die Wirkung ist nicht zu unterschätzen, welche die Zuführung eines richtig ausgewählten Anschauungsmaterials auf die Thätigkeit der Phantasie ausübt. Dieselbe erhält eine gesunde, der Wahrheit nicht widerstrebende Nahrung und wird dadurch nicht wenig vor dem verderblichen, besonders die Schulthätigkeit störenden, irrlichterhaften Treiben bewahrt. Von allem, was man den Knaben erzählt, machen sich dieselben ja doch in ihrer Phantasie ein lebendes Bild, warum soll man nicht dafür Sorge tragen, dafs dieses Bild sofort die richtigen Formen annimmt?

Herbst berücksichtigt die Anschauung im geschichtlichen Unterricht nur in beschränktem Mafs, in Bezug auf die griechische Kunstgeschichte. Aber es beeinträchtigt nicht im geringsten eine konsequente Durchführung seiner Grundsätze, wenn man reiches Anschauungsmaterial in allen Gebieten des historischen Fachs zu Hülfe nimmt. Ich möchte vielmehr behaupten, dafs der Gebrauch von Abbildungen im Unterricht durch seine Methode lebhaft befürwortet wird, die unter Verwerfung aller mühseligen geistlosen Einpaukerei historische Bildung durch Erweckung historischen Interesses und klarer wohlverstandener Vorstellungen erzielen will. Dafs man da, wo von Baustilen die Rede ist, die Abbildungen nicht entbehren kann, betont er selbst mit Entschiedenheit. In anderen Beziehungen erscheint es mir aber nur eine Konsequenz seiner Ansichten, wenn man zum Bilde greift. Er legt mit Recht Wert darauf, dafs das geographische Lokal in jedem wichtigeren Fall dem Schüler vergegenwärtigt werde. Hierzu mag die Karte oft ausreichen, aber nicht immer, vielleicht in den meisten Fällen nicht. Überall aber kann es nur von Nutzen sein, wenn die Vorstellung möglichst klar und lückenlos ist. Weiter legt Herbst selbst Wert darauf, dafs sich die charakteristischen Züge hervorragender Persönlichkeiten dem Gedächtnis und dem Gemüt des Schülers besonders einprägen, dafs er einzelne Gestalten als leuchtende Vorbilder in sein jugendliches Herz schliefse, dafs sie in seiner Vorstellung leben und gewissermafsen Fleisch und Blut gewinnen. Worte allein, und seien sie noch so treffend und anschaulich, werden in diesem Sinn bei dem Knaben nicht so viel vermögen als ein gutes Porträt, das allerdings im strengsten Sinn des Wortes charakteristisch sein mufs, nicht nur in den Gesichtszügen, sondern auch in Haltung und Tracht, in der gesamten äufseren Erscheinung.

Es genügt jedoch nicht, sich hierbei auf geographische Bilder, architektonische Darstellungen und Porträts zu beschränken. Die Kulturelemente, durch deren Kenntnis erst das Leben der Vorzeit in Haus und Staat, Krieg und Frieden, zu Wasser und zu Lande, zu deutlicher plastischer Vorstellung gelangt, sind in einer reichen Fülle von gediegenen Kunstwerken treu, genau und anziehend zur

Darstellung gebracht, die mit Leichtigkeit als Anschauungsmaterial für den Geschichtsunterricht zu verwerten sind. Grofsartige historische Kompositionen sind von mächtiger Wirkung auf den Schüler. Aus der fast unbegrenzten Menge nenne ich nur beispielshalber eine kleinere Anzahl: Thorwaldsens „Alexanderzug“, Rahl „Die Cimbernschlacht“, von Alma Tadema mehrere Darstellungen aus dem römischen Leben, Piloty „Thusnelda im Triumphzug des Germanikus“, Kaulbach „Nero“, Gehrts „Germanenzug“, Rustige „Überführung der Leiche Ottos III. nach Deutschland“, Swoboda „Die besiegten Mailänder vor Friedrich Barbarossa“, Folz „Friedrich Barbarossa und Heinrich der Löwe“, Lessing „Johannes Hufs vor dem Konzil zu Konstanz“, Kaulbach „Peter von Arbues verurteilt eine Ketzerfamilie zum Tode“, Weigand „Luthers Einzug in Worms“, Debat-Ponsan „Nach der Bartholomäusnacht“, Gaupp „Brandschatzung eines Klosters“, Menzel „Das Tabakskollegium“, Camphausen „Friedrich der Grofse in Potsdam 1779“, Piloty, „Die letzten Augenblicke der Girondisten“, Mélingue „Der Morgen des 10. Thermidor“, Defregger „Das letzte Aufgebot“ und „Andreas Hofers Abschied von den Seinen“, Scholz „Die Freiwilligen von 1813 in Breslau“, Dietz „Vor den Thoren Leipzigs am Morgen des 19. Oktober 1813.“ — Welcher Vorteil für den Schüler daraus entspringt, dafs ihm die grofsen Ereignisse der Weltgeschichte nicht nur erzählt, sondern auch in klassischer Darstellung sichtbar vor Augen geführt werden, bedarf keiner Erläuterung. Doch neben diesen gröfseren Kompositionen stehen dem Unterricht durch die reiche Entwickelung der graphischen Künste in den letzten Jahrzehnten noch eine Menge kleinerer Einzeldarstellungen von Trachten, Bewaffnung, Kriegswesen u. s. w. zu Gebote. Die Masse von solchen Dingen ist fast zu grofs, und verständige Auswahl daher unbedingt geboten. Wenn z. B. Dahn in seinem „Erweiterten Vorwort“ die Artikel des Spamerschen Verlags empfiehlt, so kann ich ihm nicht beistimmen. Die meisten Abbildungen in diesen Jugendschriften verdanken der Illustrationswut ihre Entstehung und sind flüchtig und unzuverlässig, zudem meist zu klein, um so wirken zu können, wie sie sollten. Dagegen werden von ihm mit Recht die Münchener und Stuttgarter Bilderbogen genannt; besonders sind die Kostümbilder der ersteren Sammlung vorzüglich. Weiteres reichhaltiges Material bieten die Sammlungen von J. J. Weber in Leipzig „Meisterwerke der Holzschneidekunst“ und „Bilder für Schule und Haus“; der kostbaren Materialien, die beständig von unseren illustrierten Zeitschriften gebracht werden, braucht nur beiläufig gedacht zu werden. Die Art, wie Dahn solches Anschauungsmaterial für den Unterricht zu verwenden gedenkt, erscheint mir jedoch unpraktisch. Er will dasselbe jeweilig in einem Glaskasten des Klassenzimmers ausstellen. Ich will dem gegenüber nur kurz die Manier andeuten, die ich mit Erfolg einhalte. Da von den Anstalten selbst meist

nichts oder zu wenig geschieht, um die betreffenden Lehrmittel zu beschaffen, so habe ich mir selbst seit einigen Jahren Sammlungen von Illustrationen in Holzschnitt, Stahlstich u. s. w. angelegt und durch Aufspannen der einzelnen Blätter auf starke Deckel für den Gebrauch hergerichtet. Meine Erwartungen über das Wachstum der Sammlung wurden durch den Erfolg weit übertroffen; denn man mufs nur die Augen offen halten, um auf Schritt und Tritt Neues und Brauchbares zu finden. Meine Sammlung ist chronologisch geordnet, so dafs es bei eintretender Gelegenheit ohne Mühe geschehen kann, sofort den Schülern mit vorausgehender kurzer Erläuterung das betreffende Blatt selbst in die Hand zu geben.

Zum Schlufs mufs ich noch einigen praktischen Bedenken entgegentreten, die sich gegen eine solche Bereicherung des Unterrichtsstoffes erheben könnten.

Es mag vielleicht hier und da an Zeit fehlen, um diesem geschichtlichen Anschauungsunterricht die gewünschte Ausdehnung zu geben. Sollte das wirklich einmal der Fall sein, so wird sich leicht, wenn nur der Lehrer die kleine Unbequemlichkeit nicht scheut, eine Einrichtung treffen lassen, um aufserhalb der Schulzeit die Knaben zu einer historischen Bilderausstellung heranzuziehen. Die Erfahrung hat mir in den einzelnen Fällen, wo ich dazu genötigt war, gezeigt, dafs die Schüler hierin eine besondere Freundlichkeit des Lehrers, nicht eine unberechtigte Überbürdung sehen und mit Freuden seinem Rufe folgen. Dafs durch das Herumgeben der Abbildungen in der Stunde der Ernst und die allgemeine Aufmerksamkeit geschädigt würden, läfst sich allerdings in dem Falle mit Recht einwenden, wenn der Lehrer es nicht versteht, diese Beschäftigung als einen ernsten, wichtigen Bestandteil des Unterrichts erscheinen zu lassen. Ich habe oben bereits angedeutet, wie die Meinung der Schüler, die Sache diene nur zu ihrem Amusement, mit der Wurzel ausgerottet werden kann. Dafs für kurze Zeit der einzelne Schüler dem Gesamtunterricht entzogen wird, hat keinen Nachteil im Gefolge, da alles, was zur Sprache kommt, mehrfach gründlich erörtert, erzählt und repetiert wird. Überhört er wirklich einmal etwas, so ist auch dies kein Schaden; denn ich habe immer nur gefunden, dafs der Dank der Schüler für das gebotene Bild in erhöhtem Eifer und gesteigerter Aufmerksamkeit bestand, nachdem sie es aus der Hand gegeben hatten. Diejenigen, welche wirklich infolge dieses Verfahrens abgelenkt und zerstreut werden, sind nur solche, die sonst durch jeden andern beliebigen Vorgang ohnehin zur Unaufmerksamkeit verleitet werden.

Auf dem oben angegebenen Wege läfst sich mit dem Gros der Schüler das Ziel des Elementarkursus erreichen: eine sichere Kenntnis der wichtigsten Ereignisse in ihrer Zeitfolge und geordnetem Zusammenhang, ein lebendiges Interesse und ein Anfang

von Verständnis. Ist der Unterricht gewissenhaft und mit Nachdruck betrieben worden, so wird der Schüler der oberen Klassen, wenn er zum zweiten Mal an die einzelnen Teile des ganzen Gebietes herantritt, kaum nötig haben, erst die Elemente wieder mühsam zu erlernen. Der Stoff, mit dem er von da an in anderer, gründlicherer Weise, seiner fortgeschrittenen Reife entsprechend, weiterarbeiten soll, ist ihm dann noch völlig gegenwärtig, und etwaige Lücken sind unschwer wieder auszufüllen. Der obere Kursus wird im allgemeinen nur damit sich zu beschäftigen brauchen, ein tieferes Eindringen und klareres Verständnis für historische Entwickelung herbeizuführen und somit die historische Bildung zu erreichen, die das Ziel des ganzen Geschichtsunterrichts ist.

B. Der obere Kursus.

(Sekunda und Prima.)

Wer in den oberen Klassen Geschichtsunterricht zu erteilen hat, mufs sich noch in höherem Mafse des Zieles bewufst sein als der Lehrer desselben Gegenstandes in den mittleren Klassen. Denn er soll ja die letzte Hand an die zu erlangende historische Bildung legen. Ein gründlich geschulter Historiker ist aus nahe liegenden Gründen für dieses Fach eigentlich unumgänglich notwendig, wiewohl die übliche Praxis diesem Bedürfnis noch lange nicht entspricht. Denn wer die historische Bildung anderer bewirken soll, mufs sie vor allen Dingen selber und zwar in ausgedehntestem Mafse besitzen; keinesfalls aber kann der Unterrichtende, auf welchem Gebiet es auch sei, in dem Schüler etwas erwecken, was er selbst nicht besitzt. Der Lehrer der Geschichte mufs sich des Begriffes der historischen Bildung derart bewufst und ihrer selbst in solchem Umfang mächtig sein, dafs er, ohne die Schüler zu seinem eigenen wissenschaftlichen Standpunkt emporheben zu wollen, ihnen doch die Keime dessen beibringt und sie das ahnen läfst, was er selbst als sicheren reichen Schatz in sich aufgenommen hat. Eine genauere Darlegung dieses Begriffs der historischen Bildung, die den Gebildeten befähigen soll auf Grund eines klaren Verständnisses der historischen Entwicklung die Gegenwart zu verstehen, um an ihren Arbeiten als einzelnes Glied der staatlichen und menschlichen Gemeinschaft teilzunehmen, habe ich in meinem Aufsatz „Geschichtskenntnis und allgemeine Bildung" zu geben versucht, auf welchen ich hiermit verweise (Programm der Realschule zu Alsfeld 1883).

Waren auch die Grundsätze, nach denen in Quarta und Tertia der Geschichtsunterricht zu behandeln ist, im grofsen ganzen dieselben wie die in den oberen Klassen mafsgebenden, war auch das Lehrverfahren im Elementarkursus in ovo dasselbe wie in Sekunda und Prima, so erfordert doch die in diesen Klassen ein-

zuhaltende Methode noch ihre besondere eingehende Berücksichtigung. Vor allem können die Lehrmittel, die für 12—15jährige Knaben verwendbar sind, nicht den Ansprüchen des 16—20jährigen genügen.

Herbst hat daher, ausschliefslich für den Bedarf der beiden oberen Klassen, in seinem dreibändigen Hülfsbuch einen Leitfaden geschaffen, der im ersten Teil die griechische und römische Geschichte für die beiden Sekunden, in dem zweiten und dritten die mittlere und neuere Geschichte für den zweijährigen Primakursus behandelt.

Drei Hauptgesichtspunkte hebt Herbst hervor, die ihn bei der Abfassung des Hülfsbuchs geleitet haben: die konsequente Vereinfachung, die strenge Gliederung und die wissenschaftliche Sichtung des Stoffes, alles durch Rücksichten auf die pädagogische Verwertung desselben bedingt.

Inwiefern der heutige Geschichtsunterricht eine Vereinfachung des Stoffes dringend erheischt, darüber giebt Herbst selbst genügenden Aufschlufs.

Im engsten Zusammenhang hiermit steht die strenge Gliederung desselben, die umsomehr mit gröfstem Bedacht vorzunehmen ist, als von einer vernunftgemäfsen Einteilung desselben nach klaren Grundgedanken das Verständnis aufserordentlich beeinflufst wird. Die Einteilung der Geschichtsepochen in den Herbstschen Hülfsbüchern unterscheidet sich vorteilhaft von allen seitherigen Versuchen dieser Art durch Klarheit und Sicherheit. Die meisten Einteilungen früherer Lehrbücher, selbst des Grundrisses von Dietsch, krankten an einer allzu peinlichen Gewissenhaftigkeit dem Detail gegenüber. Sie waren oft ungemein verschachtelt und dadurch verwirrend. Vielen fehlte aber auch völlig ein verständiges inneres Teilungsprinzip. Sie waren oft ganz äufserlich, z. B. durch chronologische Rücksichten, bestimmt, ohne dafs Bedacht darauf genommen war, dafs eine Periode zugleich eine Hauptströmung der historischen Ereignisse einschliefsen, einen leitenden Gedanken verkörpern müsse. Es ist Herbsts Verdienst, durchweg aus dem innersten Gehalt der Geschichte solche Einteilungsprinzipien von pädagogischer Brauchbarkeit gefunden und in umfassender Weise strengstens durchgeführt zu haben, sodafs mit Ausschlufs alles minder Wesentlichen hierdurch Grundrisse und Übersichten entstehen, die wohl kaum einem Schüler unverständlich bleiben können und nicht nur seinem historischen Wissen einen festen Halt zu geben, sondern auch, was noch wichtiger ist, ihn zu überzeugen imstande sind, dafs der scheinbar getrennte historische Stoff sich organisch zu einem Ganzen zusammenfügt, dafs diesem sich die einzelne Erscheinung logisch ein- und unterordnet, und dafs alle einzelne Momente einem gemeinsamen Entwicklungsziel zustreben. So gelangt der Schüler von der Anschauung der persönlichen Schicksale zur Anschauung der Schick-

sale der Gemeinsamkeiten, vom Verständnis der einzelnen Thatsache zum Verständnis der allgemeinen Entwicklung, von der Kenntnis der einzelnen Zusammenstöfse zur Kenntnis der notwendigen Reibung gröfserer widerstrebender Faktoren. Nur durch eine solche methodische Gestaltung vermag der historische Stoff des Lehrbuchs auch in seiner Anordnung schon einen bildenden Einflufs auszuüben.

Der dritte Gesichtspunkt, wissenschaftliche Sichtung des Materials, entspringt ebenfalls aus den allgemeinen Zielen des historischen Unterrichts. Denn wenn auch der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen nur ein propädeutischer ist, so soll er doch, wiewohl im einfachsten Sinne, wissenschaftlichen Charakter tragen, um die gewünschte intellektuelle Bildung zu erreichen. Dazu gehört aber vor allen Dingen, dafs nur das geboten und verarbeitet wird, was von der wissenschaftlichen Forschung als wirklich und haltbar erkannt worden ist. Der Stoff mufs wissenschaftlich völlig zuverlässig sein, denn nur in dieser Form vermag er das Denken so anzuregen, dafs allgemeine Gesetze und Wahrheiten erkannt werden. Er mufs frei sein von jeder fable convenue, und auch die Sage darf nur insofern Berücksichtigung finden, als sie dazu dienen kann, den Eindruck zu zeigen, den das nunmehr von Sagen umwobene Ereignis einst auf das Sagen bildende Volk gemacht hat, oder allgemeiner, insofern die Sage selbst wieder historische Quelle ist. Würde nicht der historische Stoff in seiner von der Forschung anerkannten Wahrheit und Wirklichkeit gelehrt, so könnte nie daraus das Werden der augenblicklich vorliegenden Wirklichkeit, der Gegenwart, verstanden werden.

Der obere Kursus, der in engem organischem Zusammenhang mit dem Elementarkursus steht, bringt in Bezug auf den äufseren Umfang des Stoffes eigentlich nichts absolut Neues. Dafs derselbe hier und da etwas erweitert und von neuem befestigt wird, ist selbstverständlich; die Hauptsache aber bleibt immer, dafs er vertieft wird. Der Schüler mufs das, was er früher mit knabenhaftem Sinn mehr in seiner äufseren Erscheinung erfafst hat, nunmehr mit gereifterem Verständnis gründlich durcharbeiten. Die gedächtnismäfsige Aneignung historischen Materials kann und darf hier nicht den breiten Raum einnehmen wie früher, wiewohl selbstredend nicht versäumt werden darf, die einmal erworbenen Kenntnisse zu bewahren, denn ohne sicheren Besitz positiver Kenntnisse wird der Gedankeninhalt historischer Entwicklungen leicht zur hohlen Phrase.

In der nun folgenden Darstellung des Lehrverfahrens in Sekunda und Prima schlage ich einen andern Weg ein wie zuvor, als von dem Unterricht in Quarta und Tertia die Rede war. Denn der Gang des Lehrens und Lernens wird sich auf beiden Stufen ungefähr gleich bleiben; nur die unterscheidenden Merkmale werden daher hervorzuheben sein. — Damit der Besitz der positiven

Kenntnisse von vornherein gesichert und der Lehrer nicht genötigt ist, allzuviel Zeit von der Stunde auf diesen mehr äufserlichen Teil des Unterrichts zu verwenden, kann auf der oberen Stufe eine Vorbereitung des jeweiligen Pensums in der Weise erfolgen, dafs eine Repetition desselben nach dem entsprechenden Lehrbuch der Elementarstufe aufgegeben wird. So bringt der Schüler in jede Stunde das Rohmaterial zu der vorzunehmenden Arbeit mit.

Um diese geistige Arbeit, die in der Stunde verrichtet wird, auch bei der häuslichen Wiederholung zu ermöglichen und zu erzwingen, hat Herbst seine Hülfsbücher in einer wohldurchdachten Form abgefafst. Die Darstellung, deren er sich befleifsigt, dient diesem Zweck vor allen Dingen. Während die Lehrmittel für mittlere Klassen entsprechend dem geringeren geistigen Entwicklungstand der Jüngeren und dem Ziel dieses Kursus den Ton einer fortlaufenden, wenn auch knappen Erzählung einhalten, so ist Herbsts eigenes Werk in einem Lapidarstil geschrieben, der „die Mitte hält zwischen dem Ton einer Tabelle und zusammenhängenden Erzählung, wechselnd je nach Bedürfnis der Verständlichkeit zwischen Satzfragmenten und ausgeführten Sätzen“. Die Ausstellungen, die man an diesem Verfahren machen kann, hat der Verfasser selbst in seinem erweiterten Vorwort zurückgewiesen. Ein Lehrbuch der Geschichte geht ja nicht darauf aus, den glatten deutschen Stil zu bilden und ein Muster geschmackvoller Darstellung zu sein. Gerade ein Lehrbuch, das sich zusammenhängender schöner und geschmeidiger Darstellung befleifsigt, würde den Zweck des historischen Unterrichts verfehlen, da es nicht denken lehrt. Es wird den Schüler zu einer lediglich rezeptiven Thätigkeit verurteilen, indem es ihm selbst jeden Gedanken von Anfang zu Ende in vollendeter Form vorführt, alle Spalten selbst überbrückt, ihm den Stoff als Gegenstand einer angenehmen litterarischen Unterhaltung erscheinen läfst und ihm die Möglichkeit nimmt, sich selbst etwas zu erarbeiten, worin doch gerade der intellektuell bildende Wert des Geschichtsunterrichts liegt.

Doch auch dieser Lapidarstil läfst sich übertreiben, wie es z. B. meiner Meinung nach in dem sonst jedem Lehrer der Geschichte warm zu empfehlenden Lernbuch von Dahn geschehen ist (Ernst Dahn „Lernbuch für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten“, Braunschweig, I 1878; II 1880; III 1882). Entweder gebe man grammatisch vollständige Sätze oder Andeutungen in einzelnen Worten, wie es Herbst thut, nicht aber suche man die Kürze darin, dafs man in zusammenhängenden Sätzen Worte wegläfst, deren Fehlen ein geradezu grammatischer Verstofs und für den Unkundigen sinnverwirrend ist. Der Vorzug des Dahnschen Werks, welches übrigens auf Herbstschen Grundsätzen aufgebaut ist, besteht vorwiegend darin, dafs der Verfasser den ganzen Stoff in der Weise behandelt, dafs der

Lehrer erkennt, wie er damit umzugehen hat, um durch Frage und Antwort eine Gedankenthätigkeit und Verständnis zu erzielen. Aber dieses Frage- und Antwortsystem, dieses katechetische Verfahren artet selbst wieder in mechanisches Treiben aus, wenn das Buch dem Schüler als „Lernbuch“ in die Hand gegeben wird, wie es allerdings der Verfasser im Sinn hat. Ich mufs dies auch dem gegenüber hervorheben, was Dahn zu seiner Verteidigung gegen ähnliche Einwände von anderer Seite in seinem „erweiterten Vorwort“ gesagt hat. Ein anderer Mangel dieses katechetischen Verfahrens im Buche ist der, dafs der Zusammhang dadurch auseinandergerissen, die historische Kontinuität gestört wird. Auch das taugt für die Repetition der Schüler zu Hause nichts, denn ihm mufs auch in der äufseren Form des Materials der Zusammenhang und die richtige Folge stets klar vor Augen liegen. Soweit meine allgemeinen Ausstellungen an dem Dahnschen Lernbuch. Ich werde in Bezug auf Einzelheiten noch darauf zurückkommen.

Wenn ich eben vor einem Lehrbuch in geläufiger Darstellung warnte, so soll damit nicht gesagt sein, dafs ein klassisch geschriebenes tüchtiges Geschichtswerk von einem verständigen Schüler nicht mit Nutzen gelesen werden könnte; im Gegenteil, es ist zu wünschen, dafs er dies recht fleifsig thue. Aber um den unveräufserlichen Grundstock geschichtlicher Begriffe und historischer Bildung demselben zu eigen zu machen, um die pädagogischen Wirkungen des Geschichtsunterrichts zu voller Geltung zu bringen, ist ein anderes Verfahren notwendig.

Der Lehrer mufs hier wie im Elementarkursus mit dem Buch völlig vertraut, sein Vortrag mit dem Gang des Hülfsbuchs eng verwachsen sein. Er erzählt in ähnlicher, jedoch dem reiferen Alter angepafster Weise wie in Quarta und Tertia. Dabei setzt er alles als bekannt voraus, was der Elementarkursus gebracht hat, indem er durch Fragen die Schüler diese Dinge reproduzieren läfst. Es bleibt ihm genug übrig, was er selbst neu hinzufügen mufs. Aber auch dieses Neue kann er oft durch ein wohl überlegtes Fragesystem den Schülern entlocken, wenn es nicht gerade Dinge sind, die erst auf ausgedehnteren positiven Kenntnissen beruhen. Das stets wiederkehrende Fragen hat noch in anderem Sinn seine Berechtigung. Durch einen dem akademischen sich nähernden Vortrag, wie manche Lehrer ihn besonders in der Prima lieben, den der Schüler nur anhört oder gar nachschreibt, würde statt gediegener historischer Bildung nur eine äufsere Tünche erzielt, die aller Haltbarkeit entbehrt und rasch wieder abfällt. Denn durch das einfache Anhören, welches noch dazu ermüdend wirkt, prägt sich nichts dauernd ein; es ist nicht einmal durch den lebendigsten Vortrag möglich, den Schüler auch nur auf eine Viertel- bis eine halbe Stunde bei Aufmerksamkeit zu erhalten.

Auch die Unsitte des Nachschreibens wird dadurch verhindert, dafs der Lehrer nie länger als wenige Minuten zusammenhängend spricht, dann aber immer wieder auf den Dialog mit dem Schüler zurückkommt. Wenn Dahn von einem Maximum von 15 Minuten redet, so ist dieses Maximum viel zu hoch gegriffen; es darf niemals vorkommen, dafs die Schüler so lange zum ruhigem Zuhören verurteilt werden. Vernünftige Abwechselung mufs vorherrschen, durch welche die Aufmerksamkeit und das Interesse wach erhalten, das Nachdenken der Schüler angeregt wird.

Es kann nun hier nicht mehr darauf ankommen, schon die Zeit würde nicht ausreichen, den Inhalt jedes einzelnen vorgetragenen Abschnitts sofort wieder abzufragen oder wiedererzählen zu lassen. Für den Schüler der oberen Klassen giebt es wichtigeres zu thun. Er mufs darauf hingeführt werden, überall die logischen Verhältnisse der Ereignisse zu durchdringen, Ursache und Wirkung zu erkennen, Plan und Zweck in den Handlungen historischer Personen zu finden, Staaten und Völker als lebende Individuen, als Organismen zu verstehen und ihre Entwicklung als eine notwendige, durch bestimmte Einflüsse geregelte, bald geförderte, bald gehemmte Bewegung zu betrachten. Während der Elementarkursus die Personen in den Vordergrund stellt, mufs der obere Kursus darauf hinwirken, dafs der Schüler begreift, wie die Geschichte Personen nur insofern kennt, als sie Träger von Ideen und für die Gemeinsamkeit, in der sie lebten, von Einflufs wären. Doch auch dies cum grano salis, wie weiter unten gezeigt wird.

Es kann dies natürlich nicht mit einem Mal erreicht werden; vielmehr wird es langsam vor sich gehen, bis der Schüler zu einem solchen Verständnis annähernd gelangt ist; aber der Lehrer mufs in seinem Vortrag und in seinen Fragen unausgesetzt auf dieses Ziel hinsteuern. Dazu ist der Dialog unbedingt notwendig. denn auf der Schule lassen sich Dinge, die wirklich geistiges Eigentum werden sollen, nicht vordozieren. Der Lehrer mufs es möglichst vermeiden, in seinem Vortrag selbst zu reflektieren. Die Reflexionen läfst er den Schüler machen. Er mufs dagegen erzählen, anschaulich, mit Begeisterung, wo es nötig ist, immer aber frisch und verständlich erzählen. Ein rhetorisches Kunstwerk kann aber sein Vortrag nie sein, wiewohl er die einzelnen Abschnitte, die er zusammenhängend darstellt, gut und geschmackvoll geben mufs, denn ein Stümpern im Vortrag wird auch den Schüler abstofsen. Ich kenne den Fall, dafs die Schüler einer Prima die Stunde damit zubrachten, zu zählen, wie oft der Lehrer das Wort „also" in seinem Vortrag anwandte.

Die Fragen, durch die das logische Verständnis erweckt und selbständiges Denken der Schüler gefördert werden soll, müssen nach einem durchdachten Plan gestellt werden; sie müssen dem Bedürfnis des Unterrichts, der Art des Stoffes und den Kräften

der Schüler angemessen sein. Dahns Lernbuch giebt hierzu treffliche Anleitung. Ist schon auf der unteren Stufe dieses Fragesystem geübt worden, so kann man in den oberen Klassen den Schülern schon etwas mehr zumuten. Es wird z. B. nicht schwer sein, bei der Darstellung der Lykurgischen Verfassung den Zweck nnd die Wirkungen derselben vom Schüler selbst herausfinden zu lassen; man wird es wohl auch dazu bringen können, dafs er sich nach den spartanischen Satzungen und Lebensverhältnissen eine Vorstellung vom dorischen Stammescharakter machen kann. Weiter wird man auf Grund des bei dieser Gelegenheit Gefundenen später keine grofse Mühe haben, dem Schüler die Überzeugung zu erwecken, dafs gerade dieser so fest organisierte Staat nicht befähigt sein konnte, auf die Dauer das griechische Volk unter seiner Führung zu vereinigen; das Verhalten Spartas zur Zeit der Perserkriege wird hierzu leicht das Material liefern. Aber man kann noch mehr in dieser Richtung von den Schülern selbst machen lassen. Es hängt nur von einer geschickten Darstellung der Solonischen Verfassung ab, den Schüler mit der klugen Überlegung vertraut zu machen, die Solon beherrschte, als er durch seine Gesetzgebung die Übermacht der Eupatriden brach, ohne sie es in der ersten Zeit fühlen zu lassen. So wird der Lehrer in jedem Stundenpensum eine Fülle von Dingen finden, durch die er die Schüler zum Nachdenken veranlassen und ihren historischen Sinn bilden kann, durch die er ihnen zum Bewufstsein bringen kann, wie in der Geschichte sich die Thätigkeit des Einzelnen stets nur auf das Interesse der Gesamtheit bezieht, und wie der Einzelne in dieser Gemeinsamkeit leben mufs, wie er von ihr abhängt und ihr verpflichtet ist. — Ein für den Geschichtsunterricht lebhaft erwärmter, seines Stoffes völlig mächtiger Lehrer wird sich schliefslich in diesem Verfahren eher vor dem Zuviel als dem Zuwenig hüten müssen, denn er hat doch nur mit Schülern zu thun, die zu wissenschaftlicher Thätigkeit im allgemeinen erst gewöhnt, nicht aber zu Historikern erzogen werden sollen.

Ist das Pensum der Stunde durch den Lehrer verständlich und anziehend dargestellt, in jeder erforderlichen Hinsicht besprochen, durch Frage und Antwort erläutert worden, so fällt dem Schüler zu Hause die Aufgabe zu, die ganze Arbeit der Stunde zu reproduzieren. Dafs diese Reproduktion keine geistlose sei, dafür sorgt das Herbstsche Hülfsbuch durch seine eigentümliche Fassung, durch den kurzen, prägnanten, oft fragmentarischen Stil, der sich ohne Nachdenken nicht so leicht verstehen läfst. Der Schüler wird durch diesen Lapidarstil, der oft nur Winke und einzelne Worte statt ganzer Sätze und ausgeführter Gedanken giebt, geradezu genötigt, eine geistige Arbeit zu verrichten, die Bindeglieder selbst wieder zu suchen und die einzelnen Bausteine selbständig zusammenzufügen, um den gesamten Stoff der letzten

Unterrichtsstunde in seiner Totalität zu rekonstruieren. Es läfst sich aus dem Buch ohne Anstrengung des Verstandes, ohne Nachdenken nicht lernen. Damit nun aber diese Übung nicht doch unterbleibe oder erfolglos werde, darf sich der Lehrer in der folgenden Stunde bei der durch den Schüler zu gebenden Wiederholung nicht mit einzelnen abgerissenen Stücken von Kenntnissen begnügen, er darf es nicht dabei bewenden lassen, dafs derselbe auf direkte Fragen mit Zahlen und Namen zu antworten weifs, denn das würden auch diejenigen leisten können, die sich mechanisch den Unterrichtsstoff nach seinen thatsächlichen Bestandteilen eingeprägt haben. Es mufs vielmehr verlangt werden, dafs der Schüler mit seinen eigenen Worten in fortlaufender Rede die Ereignisse in ihrem Zusammenhang darstellen (durch die knappe Fassung der Hülfsbücher verbietet sich ein Auswendiglernen von selbst), sie nach Ursache und Wirkung erläutern und die in ihnen wirkenden allgemeinen Ideen einigermafsen verständlich wiedergeben kann. Hierin liegt erst der Prüfstein für seine Arbeit und sein historisches Verständnis. Dafs man hierbei zwischen dem Primaner und Sekundaner noch einen Unterschied machen mufs und nicht sofort an der Möglichkeit eines Erfolgs zweifeln darf, wenn einzelne auch nach längerer Zeit noch nicht imstande sind, in dieser Art zusammenhängend zu erzählen, bedarf keiner näheren Ausführung. Aber man kann und mufs schon deshalb ein solches Verlangen stellen, da der Lehrer selbst in seinem Vortrag ein Muster für diese Erzählung gegeben hat.

Eine besondere Art der Repetition, die nur in den Oberklassen möglich ist, aber hier mit grofsem Nachdruck betrieben werden mufs, ist die, dafs man gröfsere Zeiträume zusammenfafst, über die der Schüler des Elementarkursus noch keinen Überblick haben kann. Man mufs dies zeitweise thun, um sich zu überzeugen, ob die, nicht im einzelnen historischen Augenblick, wohl aber im Lauf der Dezennien und Jahrhunderte sichtbar wirkenden Entwickelungsgesetze zum Bewufstsein des Schülers gelangt sind, um den Schüler zu gewöhnen, dafs er gröfsere Partieen überschaut und aus einem einheitlichen Gesichtspunkt beurteilt. Um diese Erhebung von der einzelnen Thatsache zum allgemein waltenden Gedanken zu ermöglichen, ist es durchaus notwendig, dafs der Lehrer, was auch andere praktische Gründe schon erheischen, in keiner Richtung von der durch das Hülfsbuch vorgeschriebenen strengen und durchsichtigen Gliederung des Stoffes abgeht, da gerade durch diese eines der wichtigsten Momente zur Zusammenfassung der Einzelheiten unter universelle Gesichtspunkte gegeben ist. Von weiterer grofser Wirkung ist das Anstellen von Vergleichen zwischen verwandten Erscheinungen, wofür besonders Dahn in seinem Lernbuch brauchbare Materialien liefert.

Neben diesen allgemeineren Bestimmungen für die Methodik des Geschichtsunterrichts auf der oberen Stufe sind noch ver-

schiedene andere Rücksichten zu nehmen, die zum Teil dem Herbstschen Verfahren eigentümlich sind. Wenn die oben erläuterten Unterrichtsmittel und Wege allein in Betracht und in Anwendung kämen, so würde allzuleicht der Unterricht sich auf das Gebiet der abstrakten Reflexion verlieren und damit einen Gang einschlagen, den der Schüler meist noch nicht mit Erfolg gehen kann. Er würde, da ihm die Dinge zum Teil in nebelhafter Ungreifbarkeit erscheinen würden, die Freude am Gegenstand leicht verlieren, sein Interesse würde erkalten. In fesselnder Anschaulichkeit, in frischem warmem Leben, plastisch und in natürlichen Farben müssen ihm die Gestalten der Geschichte entgegentreten. Im oberen Kursus mufs daher auch, wenn auch nicht in dem Umfang wie in Quarta und Tertia, ein besonderes Gewicht auf alles das gelegt werden, was den Stoff dem Herzen und Sinn des Schülers nahe bringt. Hierhin gehört vor allen Dingen das ethische Moment, welches vorzugsweise in der Persönlichkeit hervorragender Männer wirkt. Soll auch der Primaner und Sekundaner gewöhnt werden, allmählich von dem Individuum zu abstrahieren und die höheren Begriffe von Volk und Staat in sich aufzunehmen, so darf man diese Übung doch nicht übertreiben auf Kosten desjenigen Bildungselements, welches dem Schüler durch die genauere Kenntnis des Lebens und Charakters bedeutender Menschen zugeführt wird. Herbst selbst hebt dies in seinen Hülfsbüchern dadurch stark hervor, dafs er der Biographie grofser Männer einen breiten Raum anweist. Er giebt eine Fülle von Rohmaterial, aus dem der Lehrer ein plastisches, lebendiges Bild der Persönlichkeit zu formen hat, das in der Vorstellung des Schülers wirkliches, kräftiges Leben gewinnen soll. Als unvertilgbare Vorbilder müssen ihm eine Reihe von Charakteren vor die Seele geführt werden, welche bedeutende Wendepunkte und Entwickelungsepochen in der Geschichte bezeichnen und grofse, wirksame Ideen verkörpern. An ein klares Bild von dem Leben und der Art solcher Männer, wie Gregor VII., Friedrich II., Hufs, Luther, Peter der Grofse, Friedrich d. Gr., Franklin, Stein können sich dann erst recht eindrücklich, wie um einen festen Mittelpunkt, die Gedanken kristallisieren, denen sie Leben und Wirklichkeit gegeben haben.

Diesem Zweck vermag dann noch die bildliche Anschauung in wirksamer Weise zu Hülfe zu kommen, wie dies schon für den Geschichtsunterricht der unteren Stufe hervorgehoben worden ist. Hier kann überdies die Anschauung ein treffliches Gegengewicht gegen die Gefahr eines allzu abstrakten Verfahrens bilden. Die Anschauungsmittel für die oberen Klassen werden selbstverständlich vielfach andere sein müssen als für jüngere Knaben. Die Anschauung ist auch nicht mehr in dem Umfang notwendig wie dort, weil der Erfolg einer regelmäfsigen, systematischen Vorführung der Dinge im Bild schon vorhanden ist und der

Schüler hierdurch auch von selbst auf die Bedeutung solches Materials aufmerksam wird. Doch kann es nie schaden, wenn sich in dieser Beziehung etwas wiederholt, denn der erwachsene Schüler sieht dergleichen Darstellungen doch mit anderen Augen an. Das Porträt eines Philipp II., Mirabeau, Napoleon I. in der Hand des Primaners hat höheren pädagogischen Wert als in der Hand des Tertianers.

Was vom Porträt, das gilt auch in gleicher Weise von dem historischen Anschauungsmaterial auf anderen Gebieten (Architektur, Kostüm) und besonders von gröfseren historischen Kompositionen. Diese Anschauung fördert auf der oberen Stufe noch mehr das Vorstellungsvermögen für kulturelle Verhältnisse, soweit sie sich bildlich und sichtbar vorführen lassen, als in Quarta und Tertia.

Nun ist gerade die Kulturgeschichte ein Schmerzenskind der Herbstschen Methode. Die Unmöglichkeit, dieselbe auf der Schule zu lehren, sie in der Art und in dem Umfang zu lehren, wie er die politische Geschichte behandelt, hat ihn veranlafst, der Kulturgeschichte eine besondere Berücksichtigung in seinen Hülfsbüchern zu versagen, weil eben der Schüler für eine Betrachtung der Geschichte vom Kulturstandpunkt noch nicht reif ist. Aber er soll doch zu dieser Reife und Fähigkeit erzogen werden!

Hier müssen wir auf die Kontroverse zwischen Herbst und Biedermann eingehen. Dieser will die Kulturgeschichte als solche betrieben haben mit Ausschlufs und anstatt der politischen Geschichte (Vorträge der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig, Heft I S. 47—56).

Er hat Vorschläge gemacht, die zum Teil recht beherzigenswert sind; ich habe nur Folgendes zu entgegnen. Auf die Art, wie er die Sache betrieben haben will, wird die Kontinuität der historischen Entwicklung völlig aufgelöst, denn es entstehen kulturgeschichtliche Einzelbilder, denen der natürliche innere Zusammenhang fehlt. Dieser Zusammenhang wird aber gerade durch den epischen Verlauf der politischen Geschichte gegeben, die von der Entwickelung der staatlichen Gemeinschaft handelt, innerhalb welcher und durch welche die einzelnen Lebensverhältnisse sich weiter entwickeln. Ich kann mir überhaupt eine absolute Trennung der politischen und Kulturgeschichte nicht denken und bin vielmehr der Ansicht, dafs der Lehrer beides in der Weise mit einander zu verbinden hat, dafs er seiner Erzählung der politischen Ereignisse stets die eigentümliche kulturelle Färbung zu geben sucht. Auf diese Weise bildet das kulturgeschichtliche Material, welches dem Schüler zugeführt wird, keine erhebliche Erschwerung des aufgebürdeten Stoffes. Ich schlage hiermit einen Mittelweg zwischen Herbst und Biedermann ein, dessen Verfolgung an den Lehrer allerdings höhere Anforderungen stellt, aber meiner Erfahrung nach auch zu einem erfreulichen Ziel führt. Ich verlange von dem Lehrer der Geschichte, dafs er mit

Bewufstsein und reiflichem Studium alles thut, um in seine Darstellung kulturgeschichtliches Material zu verflechten. Er wird dadurch nicht nur die Erzählung in eminentem Sinn beleben, sondern auch die Schüler vor einer Flut von falschen, anachronistischen Vorstellungen bewahren. Einzelne Teile der Kulturgeschichte, Litteraturgeschichte, kirchliche Verhältnisse u. s. w. finden in anderen Unterrichtsfächern ausreichende Berücksichtigung. Kommt nun hierzu noch die Anschauung, so kann der Schüler, wiewohl Herbst mit Recht sagt, er sei für historische Auffassung im streng kulturgeschichtlichen Sinne noch nicht reif, doch viel hierfür gewinnen und auf den Weg geleitet werden, der ihn zu einer solchen höchsten Geschichtsauffassung führt.

Demselben Streben, jede Zeit in ihrem eigentümlichen Gepräge unter kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten dem Schüler vorzuführen, dient auch die Forderung Herbsts, dafs im Unterricht, wo möglich für alle Gebiete der Geschichte, reiches Quellenmaterial geboten werde. Von einem prüfenden Zurückgehen auf die Quellen, wie die historische Forschung es versteht, ist dabei natürlich keine Rede, da dies dem propädeutischen Charakter der Schule durchaus widersprechen würde. Herbst denkt zunächst nur an diejenigen direkten Quellen, die aus der Zeit selbst hervorgegangen das geistige Leben derselben repräsentieren, an klassische Geschichtswerke, wie sie z. B. das Gymnasium durch den sprachlichen Unterricht in weitem Umfang für die alte Geschichte zur Kenntnis bringt. Ein entschiedener Mangel des Dahnschen Lernbuchs ist es daher, dafs ihm wenigstens in der alten Geschichte alle Beziehung auf die Quellen fehlt; nicht einmal die heimischen Bezeichnungen für spezifisch griechische und römische Begriffe in Staat und Leben sind dort angeführt.

Für die alte Geschichte hat Herbst selbst ein solches Quellenbuch herausgegeben („Quellenbuch zur alten Geschichte für die oberen Gymnasialklassen“. I. Abteilung, Griech. Gesch. von Herbst und Baumeister; II. Abteilung, Römische Geschichte von Weidner).

Für die mittelalterliche Geschichte haben wir seit kurzem die treffliche Sammlung von Krämer (Ch. E. Krämer, „Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter“, aus den Quellen zusammengestellt und übersetzt. Leipzig 1882), der nur eins zu wünschen wäre, nämlich eine gröfsere Ausdehnung der erklärenden Anmerkungen, da das Buch fast ausschliefslich nur für den Privatgebrauch der Schüler zur Verwendung kommen kann. Denn die Schule hat für eine ausgedehntere Quellenlektüre keine Zeit übrig. Ob es überhaupt möglich ist, etwas Ähnliches für die neuere Geschichte zu schaffen, wage ich nicht zu entscheiden. Einzelne Materialien erscheinen mir allerdings geeignet, wie manche von Luthers Schriften, die Erklärung der Menschenrechte, mancherlei Flugblätter, Reden, Proklamationen u. s. w.

Auch das Genie des wahrhaft klassischen späteren Geschichts-

schreibers versetzt den Leser in die Zeit selbst, die er darstellt, zurück. Wenn historische Ereignisse mit Meisterschaft auf Grund genauer Forschung und kulturgeschichtlichen Verständnisses erzählt sind, so steht der Leser im Geist mitten im Wirbel der Ereignisse, auf dem Boden der Zeit. Es giebt für die meisten Hauptepochen und bedeutendsten Begebenheiten der Geschichte derartige klassische Darstellungen, die in ihrer Art unübertrefflich sind und von jedem gekannt sein müfsten, der selbst in dem bestimmten Gebiet heimisch werden will. Von solchen Darstellungen wünscht Herbst für jeden Teil der Geschichte eine Sammlung in der Hand des Schülers, damit er, nachdem er in der Schule eine Erscheinung in ihren Hauptgrundzügen kennen gelernt hat, dieselbe in ihrer ganzen Eigentümlichkeit mit gröfserer Vertiefung an der Hand des besten Gewährsmanns selbständig studiere. Eine derartige Sammlung in beschränkter Ausdehnung ist G. Erlers „Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen der Geschichtsschreiber“, Leipzig 1882.

Wie umfangreich schon das Pensum des Geschichtsunterrichts in den oberen Klassen erscheinen mag, so mufs doch dasselbe noch nach einer Seite hin eine Bereicherung erfahren, indem der letzte Unterricht in der Geographie damit zu vereinigen ist. Welche praktischen Gründe eine Repetition der Geographie in den oberen Klassen verlangen, das gehört nicht in den Rahmen meiner Darstellung. Über die Förderung, die der geschichtliche Unterricht durch diese Verbindung erhält, sind noch einige Erörterungen hier am Platz. Wie schon der Elementarkursus den Atlas in der Hand des Schülers nicht missen kann, so noch viel weniger der obere Kursus. Hier wird es bei der immer mehr zu vertiefenden historischen Bildung unerläfslich, jede Örtlichkeit, die durch ihre physikalischen Verhältnisse und lokale Beziehungen gröfsere historische Bedeutung erlangt hat, bei eintretender Gelegenheit in Augenschein zu nehmen, wenn auch nur auf der Karte. Wie könnten weltgeschichtliche Feldzüge, Schlachten, Belagerungen, Territorialveränderungen erfolgreich behandelt werden, wenn nicht die kartographische Darstellung zu Hülfe genommen wird? Wie kann, um nur ein Beispiel zu nennen, die berüchtigte Gebietsverletzung von Ansbach am 3. Oktober 1805 genügend verstanden werden, wenn nicht die Karte dem Schüler ihre strategische Notwendigkeit zeigt?

Doch noch in anderem ausgedehnterem und selbständigerem Sinn sind Geographie und Geschichte mit einander zu verbinden. Herbst selbst hat für die griechische und römische Geschichte einen Abrifs der Geographie der Balkan- und Apenninenhalbinsel, nicht nur in politischer, sondern auch in physikalischer Hinsicht, vorausgeschickt und will, dafs dies überhaupt geschehe, wenn in der Geschichte von einem Land und seinen Bewohnern die Rede

ist. Der Schüler soll hieraus einen Gewinn für seine historische Bildung ziehen, indem er erkennt, dafs die Natur des Volkes von den örtlichen Verhältnissen beeinflufst wird, dafs der Mensch in seiner Eigenart mit ein Produkt seiner Heimat vermöge ihrer besonderen Formation ist, und die dortigen Lebensbedingungen ihn auf eine bestimmte Thätigkeit, auf eine bestimmte Stellung und Entwicklung in der Geschichte der Menschheit hinweisen, dafs also an dem historischen Werden nicht nur der Wille der einzelnen, sondern in hervorragender Weise die Natur mitgearbeitet hat.

Offenbach a. M. Friedrich Noack.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

T. Macci Plauti comoediae. Recensuit et enarrauit J. L. Ussing. Vol. III 2 continens Epidicum, Mostellariam, Menaechmos; Vol. IV 1 continens Militem gloriosum et Mercatorem. *Lipsiae* **apud T. O. Weigel. 1880 und 1882.**

Obgleich sich die deutschen Kritiker dem dänischen Gelehrten gegenüber, der seit dem Jahre 1875 eine Gesamtausgabe der Plautinischen Komödien mit kritischem Apparat und exegetischen Anmerkungen erscheinen läfst, durchweg ablehnend verhalten haben, nimmt seine Arbeit dennoch ihren stetigen Fortgang, so dafs uns bereits über die Hälfte des für die Geschichte der lateinischen Sprache so wichtigen Schriftstellers vorliegt. Freilich hätte man von dem Herausgeber eine gröfsere Vertiefung seines Studiums gewünscht, denn nur zu oft entdeckt man Ungründlichkeit und Unzuverlässigkeit[1]); man sähe gerne vieles, sehr vieles anders gemacht; aber das philologische Publikum will seinen Plautus haben und lesen, und da die berufensten Kritiker mit ihren Schätzen und ihrer Weisheit kargen, so wird auch diese Ausgabe ihre Leser finden. Ein besondres Verdienst hat dieselbe dadurch, dafs sie denen, die da glauben, dafs wir es in der Plautuskritik schon sehr weit gebracht haben, ein kräftiges Memento entgegenruft.

Die Anlage der Ausgabe ist recht unmodern und unpraktisch. Die handschr. Varianten stehen meistens unter dem Text, zuweilen aber erst im angehängten Kommentar, während doch die kritischen Bemerkungen überhaupt unter den Text gehörten, wodurch viel Raum erspart wäre. Der Kommentar war, wenn er nicht unter dem Text seine Stelle finden sollte, von demselben völlig zu trennen, damit er bequem neben dem Text benutzt werden könnte. Die Angabe der Lesarten ist unvollständig, die Exegese ist, wo gute Vorarbeiten vorlagen, einigermafsen ausreichend, sonst aber höchst dürftig und unvollkommen.

---

[1]) z. B. lobt Ussing mich Vol. IV S. 337 mit Unrecht. Ich habe an der citierten Stelle etwas andres gesagt; *quin ego* hat auch Studemund in A gelesen.

Die Bearbeitung des Mercator ist die interessanteste, weshalb wir an dieses Stück unsre Bemerkungen anknüpfen wollen.

In der höheren Kritik gehört Ussing zu den Radikalen. Er verdächtigt im Mercator zum ersten Male 18 Verse, aufserdem mit Ritschl 20, im Kommentar wird noch gegen andre ein Verdacht ausgesprochen. Der Grund der Athetese liegt meistens in einem metrischen oder andern Fehler des Verses, zuweilen ist der Vers an eine falsche Stelle gekommen, oder es wird die scenische Situation von dem Herausgeber nicht richtig erfafst. V. 207 ff. (Ritschl) sind natürlich Worte des Charinus, der den Plan seines Sklaven für dumm hält, weil die Schwindelei gar zu durchsichtig ist. Die grofse Aufregung des Jünglings wird dadurch gut charakterisiert, dafs er zu demselben Gedanken und zwar mit einer Steigerung im Ausdruck (210 *forma eximia*) zurückkehrt. — V. 220 stellen wir hinter 221, im übrigen vgl. Vahlen Herm. 1882 S. 596 f. — Die Verse 371 f. sind vor 376 unentbehrlich, die Verse 373—375 gehören aber hinter 389, wo sie auch in den Handschr. stehen. Der Alte geniert sich nach dem Mädchen zu fragen. Während ihm eine solche Frage auf den Lippen schwebt, erkundigt er sich wider Erwarten und zaudernd noch einmal nach der Gesundheit seines Sohnes. Ein kleiner Unterschied von V. 371 liegt in *usquin*. Es folgen dieselben Phrasen. Recht drollig für die Zuschauer, die recht gut wissen, was die Herren auf dem Herzen haben.

Die Textesrezension ist von der Ritschlschen (1854) sehr verschieden. An etwa 180 Stellen, abgesehen von der Orthographie u. drgl., hat Ussing gegen Ritschl die handschriftliche Lesart wieder eingeführt, er hat ca. 36 Konjekturen von Vorgängern Ritschls, ca. 16 von neueren Gelehrten angenommen und ca. 65 eigne in den Text zu setzen gewagt. Die Ausgabe weicht also etwa an 300 Stellen von der Ritschlschen ab, und dabei beruhen diese Abweichungen nur zum kleineren Teil auf andern metrischen und prosodischen Grundsätzen. Etwa 46 Konjekturen Ritschls, von denen ein Teil auf Grund der neuen Vergleichung der Urkunden gemacht ist, werden von Ussing angenommen. Wir behaupten nun durchaus nicht, dafs Ussing ein glücklicher Kritiker ist, aber so viel scheint uns sicher, dafs er sich durch die Zurückführung der handschriftlichen Lesart vielfach ein unbestreitbares Verdienst erworben hat, mag er nun in verständiger Weise sich die Arbeiten C. F. W. Müllers und andrer zu nutze gemacht oder, was oft genug der Fall ist, sich die Verteidigung der Überlieferung in unbilliger Weise ganz erlassen haben. Noch niemals ist es uns so deutlich geworden, weshalb Haupt zu Ritschls Plautus kein rechtes Verhältnis gewinnen konnte, noch niemals haben wir uns über Ritschls 'mira et magna facinora' so sehr verwundern müssen. Freilich sind Ussings 'peccata' oft viel wunderbarer. 266 ff. ist Bothes Umstellung zweifellos richtig; vgl. Niemeyer,

De Pl. fab. rec. dupl. S. 27. — 668 ist *flexi* ganz verkehrt; dem Sinne nach würde *feci ego officium meum* passen. — 884 soll *tu dic* der Schlufs eines troch. Septenars sein! Ebenso ist 920 *commoratori* mit verkürzter Anfangssilbe eine Ungeheuerlichkeit. Doch ist die Bekämpfung der Ussingschen Konjekturen meistens recht wohlfeil. Wir wollen daher lieber noch bemerken, dafs wir nicht blofs V. 312 in unserm Urteil mit Ussing zusammengetroffen sind. Unter der grofsen Spreu findet sich hier und da ein guter Einfall z. B. 13 ⟨*ui*⟩ *uidi.* — 82 ist ⟨*uix*⟩ das Richtige. — 505 schreiben wir *Idem quod.* Der Sinn ist: „ich habe dich gekauft, damit du gehorchst, wie ich es ebenfalls thun würde, wenn du meine Herrin wärest.“ — 385 ist *iam* eine Marginalkorrektur für *illam*, so dafs zu schreiben ist: *Non uereor ne iam me amare hic protuerit resciscere.* Ebenso wurde 555 das vor *intro* ausgefallene *interea* nachgetragen, wodurch dann die Varianten in den Abschriften entstanden, also: *Nunc tamen interea intro huc ad me inuisam domum.* — 737 ist *Immo sic*: zu interpungieren (vgl. Pseud. 542), 966 *amanti* einzusetzen.

Berlin. Max Niemeyer.

H. Menge, Lateinische Synonymik für die obersten Gymnasialklassen. (Anhang zu dem von demselben Verf. bearbeiteten Repetitorium der lateinischen Grammatik und Stilistik für die oberste Gymnasialstufe und namentlich zum Selbststudium.) Dritte, wesentlich vermehrte und verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Julius Zwifsler, 1882. IV und 239 S. gr. 2. 2,50 M.

Nachdem das Buch schon in der ersten und zweiten Auflage wohlwollende Beurteilungen erfahren hat, bietet es sich jetzt vermehrt und verbessert von neuem dar. Auf das Lob, der Wissenschaft neue Ergebnisse zu bieten, verzichtet der Verfasser. Um seiner Bescheidenheit die Wage zu halten, rufen wir ihm zu: ἐσθλὸς δ᾽αὖ κἀκεῖνος, ὃς εὖ εἰπόντι πίθηται. Es war immerhin keine so kleine Aufgabe, aus umfangreichen und zum Teil wenig übersichtlichen Lehrbüchern der Synonymik, aus Lexicis, aus Übersetzungsbüchern und Darstellungen der Stilistik das den Bedürfnissen des Schülers Entsprechende zusammenzusuchen — suumque aliorum inventis iudicium adiungere. Freilich ist die Arbeit, welche dem Verfasser einer lateinischen Synonymik mit einem so häufig und so gründlich bearbeiteten Material erwächst, eine leichte zu nennen, wenn man sie mit den Schwierigkeiten vergleicht, welche aus der feinen Zerfaserung und unendlichen Fülle ihres Materials der Synonymik einer modernen Sprache erwachsen. Dafür erwartet man aber auch von einer lateinischen Synonymik einen hohen Grad von Klarheit und Präzision. Man darf dem Verf. die Anerkennung nicht versagen, dafs er dieser Erwartung entspricht und den Bedürfnissen vorgerückter Schüler geschickt Rechnung trägt. Eine Unvollkommenheit des Buches

ist es aber in meinen Augen, dafs es keinerlei Hinweisungen auf die Etymologie enthält. Auch ziemt einer Synonymik ein belehrendes Kapitel im Anfange über die Modifikationen, die der Stammbedeutung durch die Ableitungsformen erwachsen. Das Buch würde dadurch wissenschaftlicher werden, ohne im geringsten von seiner praktischen Brauchbarkeit einzubüfsen. Nicht ein Hülfsmittel des Klassenunterrichts will diese Synonymik sein, sondern ein Freund und Ratgeber für den Schüler in Fällen, wo ihn das Lexikon im Stich läfst. Das rechtfertigt einerseits die Ausführlichkeit mancher Stellen, anderseits läfst es häufige Anreizungen zum Nachdenken und Weiterverfolgen wünschenswert erscheinen, wie sie ein geschickter Lehrer bei der Erklärung eines knapp gehaltenen Lehrbuchs fortwährend zu bieten sich bemüht.

Was die Etymologie betrifft, so bin ich weit entfernt, von dieser Seite alles Heil für das Erfassen synonymischer Unterschiede zu erwarten. Etwas aber sagt sie immer über die Bedeutung eines Wortes. Mag dieses dann mit innerer Gesetzmäfsigkeit seinen Kern entfalten, oder einen kapriziösen Seitenweg eingeschlagen haben (*pecus pecunia*, *rivus rivalitas*), jedenfalls enthält jeder in Klammern beigesetzte Stamm eine Aufforderung zum Nachdenken: Wörter, die der Schüler einfach als Vokabeln mit beigefügten Definitionen lernt, fühlt er sich dann getrieben, auf ihrem Entwicklungsgange zu verfolgen. Die Etymologie giebt den Ausgangspunkt; von der erreichten Schlufsbedeutung haben zahllose Gelegenheiten des Unterrichts ein mehr oder weniger klares Bild in ihm hervorgebracht. Wenn er nun einem unabweisbaren Bedürfnisse seines Geistes folgend die zwischen dem Anfange und dem Schlufsresultat der Entwicklung liegenden Glieder zu finden sucht, so wird ihm das Wort sinnvoller und damit interessanter, und der Unterschied zwischen diesem und ähnlichen Wörtern prägt sich dann seinem Gedächtnisse fester ein, weil es nun nicht blofs auswendig gelernt, sondern wirklich erkannt ist. Überdies kommt durch dieses stete Hinweisen auf die Etymologie Leben und Sinnlichkeit in die tote Sprache. Ausgeschlossen bleiben sollen alle fraglichen Etymologieen, sowie solche, welche entweder nur mit künstlich geschärftem Auge erkannt werden können, oder soweit zurückliegen, dafs sie für die Erklärung des gewordenen Begriffes keinen fafsbaren Anhalt mehr bieten. Schüler übrigens, welche von unten an mit steter Berücksichtigung der Stammbedeutungen die Vokabeln gelernt haben, erkennen die meisten Etymologieen von selbst; aber es bleiben doch viel Wörter übrig, hinsichtlich welcher sie einer anreizenden Unterstützung bedürfen. Dafs *edax* von *edere* herkommt, sehen sie gleich; dafs aber auch *esca* und *sodalis* von demselben Stamme kommen, sehen sie nicht ohne weiteres. Bei *tegumentum* denken sie alle an *tego*, bei *toga* schon nicht mehr. *Intactus* erkennen sie sofort, dafs auch *integer* von *tango* herkommt, liegt schon nicht mehr auf der Oberfläche ihres Bewufstseins.

Und ob sie wohl alle *secundus* von *sequor*, *dubius* von *duo*, *opportunitas* von *portus*, *natio* von *nascor*, *opimus* und *copia* von *ops*, *coram* und *oratio* von *os*, *sermo* von *serere* herleiten, ohne in diese Bahn genötigt zu sein?

Eine andere Ausstellung betrifft den Umfang des hier Gebotenen. Döderlein selbst gesteht (Vorwort S. XXIV), dafs sich in dieser Hinsicht für eine Synonymik nichts Festes bestimmen lasse. Die Grenze sei wie bei allen Ähnlichkeiten relativ, der gereifte, im Scheiden und Trennen geübte Verstand könne manche Begriffe kaum als synonyme (d. h. von so ähnlicher, scheinbar gleicher Bedeutung, dafs die Gefahr der Verwechselung nahe liegt) anerkennen, welche für den Schüler allerdings einer unterscheidenden Bestimmung bedürfen. So weit man indessen auch die Grenzen der Synonymik ziehen mag, sie soll nicht das Lexikon ersetzen wollen. Auch darf sie sich nicht in ein Vokabularium verkehren, das unter allgemeinen Rubriken Zusammenstellungen von Ausdrücken bietet, welche niemand auch nur mit Hülfe des dürftigsten Lexikons verwechseln kann. *Lapis*, *lapillus*, *silex*, *cos*, *saxum*, *rupes*, *scopulus*, um von vielen Gruppierungen eine herauszugreifen, sind keine Synonyma. Sie lassen sich durch die blofse Übersetzung von einander sondern, und kein Lexikon wird dem Anfänger die gesuchte Auskunft verweigern. Ebenso wenig sind *pilus*, *seta*, *villus*, *barba* Synonyma, noch auch *fustis*, *ferula*, *baculum*, *pedum*, *lituus*, *caduceus*, *rudis*. Das Gebiet der Synonymik ist ein geistiges. Was durch sinnliche Beschreibung leicht von einander gesondert werden kann, gehört nicht hinein. Namentlich in dem Abschnitt, welcher die Substantiva behandelt, begegnet man unaufhörlich in diesem Buche Concretis, die so weit von einander abliegen, dafs eine Verwechselung garnicht denkbar ist. Diese Eindringlinge nehmen andern dicht dabeistehenden, die einer Unterscheidung bedürftig sind, einen Teil der gebührenden Aufmerksamkeit weg. *Flumen*, *fluvius* und *amnis* mögen gesondert werden; *rivus*, *torrens* und *alveus* aber haben kein Recht sich als etwas, was damit verwechselt werden könnte, hinzuzugesellen. Das soll uns aber nicht verhindern, die Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit des Buches anzuerkennen. Vom Standpunkte des praktischen Schulmannes bietet es dem Schüler der oberen Klassen reiche Belehrungen, die ihn in Fällen, wo das Lexikon unangenehm schweigsam ist, über quälende Verlegenheiten hinwegheben können.

Berlin. O. Weifsenfels.

W. Kopp, Geschichte der griechischen Litteratur für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Dritte gänzlich umgearbeitete Auflage von F. G. Hubert. Berlin, J. Springer, 1882. XII u. 230 S. kl. 8. Preis 3 M.

In der Anzeige der 2. Aufl. dieses Leitfadens (in dieser Ztschr. 1879 S. 721) habe ich den Wunsch ausgesprochen, dafs dieses

Büchlein unter der Schuljugend eine weite Verbreitung finden möge, zugleich aber nicht verhehlt, dafs es an manchen schweren Mängeln leide, durch deren Beseitigung es wesentlich gewinnen würde. Es freut mich aus der schon nach wenigen Jahren erfolgten Neubearbeitung zu ersehen, dafs nicht nur jener Wunsch in Erfüllung gegangen ist, sondern auch die zahlreichen Ausstellungen fast ohne Ausnahme von dem einsichtsvollen Herausgeber ohne irgend eine Voreingenommenheit berücksichtigt und teils zur Berichtigung oder Vervollständigung des Inhalts teils zur Besserung der sprachlichen Darstellung gewissenhaft benutzt worden sind. Wenn eine aufrichtige Kritik nicht den Tadel an sich, sondern entweder die Tilgung des Falschen oder die Vervollkommnung des Mangelhaften beabsichtigt, so hat sie in diesem Falle einmal ihren Zweck nach Möglichkeit erreicht. Um es kurz zu sagen, die 3. Auflage ist nicht nur eine gänzliche Umarbeitung, sondern an sehr vielen Stellen so gut wie ein Neubau, bei dem nur das Fundament, und auch das nicht immer, dasselbe geblieben ist.

Abgesehen von dem Gesamtton der Darstellung, der das Affektierte und Exaltierte des Ausdrucks in der früheren Aufl. schonungslos aufgegeben hat und sich durch einfache, ruhige, klare, so zu sagen männliche Stimmung empfiehlt, hebe ich von Abschnitten, die besonders die bessernde Hand erfahren haben, zunächst den über Homer, namentlich die Schlufsbetrachtung hervor. Übertrieben finde ich daselbst nur, dafs S. 19 von einem Untergange Griechenlands zu der Zeit, als die homerischen Gedichte in Rom bekannt wurden, die Rede ist; das trifft damals nicht einmal für die politische Selbständigkeit völlig zu, geschweige für die zahllosen anderen Beziehungen, in denen die Lebenskraft eines Volkes sich bethätigt. Die Überschriften der einzelnen Rhapsodieen sind in der Ilias *ἀριστεῖαι*, in der Odyssee *νόστοι* genannt; wenigstens das letzte möchte nicht passend sein, da doch das ganze Epos ein *νόστος* ist. Auffallend ist hier zugleich, dafs fast nach allen diesen einzelnen Titeln ein Fragezeichen (;) gesetzt ist. Nicht richtig heifst es S. 15, dafs die erste Schlacht zum Nachteil der Griechen ende; sie haben ja nicht nur das Feld behauptet und den in die Stadt zurückgeworfenen Feind gezwungen, um einen Waffenstillstand zu bitten, sondern sind auch in allen Einzelkämpfen Sieger geblieben, ja haben die ihnen feindseligen Götter genötigt, die Flucht zu ergreifen. Dafs sie trotzdem darauf ihr Schiffslager befestigen, gehört eben zu den Unzuträglichkeiten der Komposition, die sich durch die Einheitstheorie nicht rechtfertigen lassen. Man fand eine Beschreibung von Wall und Mauern vor und wufste sie in der ganzen Ilias an keiner anderen Stelle einzureihen, während sie als Lückenbüfser für die Zeit des Waffenstillstandes gut verwertet schien. Überhaupt ist der Verf. über die Bedenken der Wolfianer, wenn er einmal diesen

Punkt berühren wollte, wohl zu leicht hinweggegangen. Wer behauptet denn, dafs „lauter kleine Leute zusammen der grofse Homer“ sein sollen (S. 12)? Ein Gedicht kann an Umfang sehr klein sein und doch einen grofsen Dichter zum Verfasser haben.

Verhältnismäfsig noch mehr hat die Darstellung der Elegie und iambischen Poesie S. 24 ff., der Lyrik S. 32 ff., insbesondere hinsichtlich der allgemeinen Charakteristik, gewonnen. Von der Elegie heifst es S. 25, sie habe später besonders auch der trauernden Klage Ausdruck verliehen. Das könnte zu dem Mifsverständnis verleiten, als habe die Elegie ursprünglich einen heiteren, freudigen Ton gehabt. Richtiger aber sagt schon Hor. a. p. 74 f. *versibus impariter iunctis querimonia primum, post etiam inclusa est voti sententia compos.* Dafs die sparsam eingestreuten Proben lyrischer Gedichte zweckmäfsig ausgesucht sind, wird niemand leugnen. Warum fehlt aber S. 50 vom Simonides das prachtvolle Loblied auf die bei Thermopylä Gefallenen oder das wunderschöne Fragment der Danae? Besser wäre es freilich, in einem solchen Leitfaden sich mit blofsen Citaten zu begnügen, da die Auslese doch nur dürftig sein kann.

Noch mehr möchte dies von den Inhaltsangaben der Tragödien und Komödien gelten: sie machen auf mich, nicht durch Schuld des Verf.s, sondern weil es einmal in ihrem Wesen liegt, einen frostigen, unerquicklichen Eindruck; denn sie leisten nicht, was sie doch sollten, nämlich dem Leser annähernd die poetische Erhebung zu gewähren, welche das Resultat jedes echten Dramas sein mufs. Es wäre meiner Ansicht nach richtiger, nur den Stoff der Fabel im allgemeinen anzudeuten, ohne auf die Gestaltung desselben im einzelnen sich einzulassen. Bei der Kürze, mit der dies geschehen mufs, sind Unklarheiten überdies nicht zu vermeiden, und selbst bei den ausführlichsten Zergliederungen schleichen sich Ungenauigkeiten, sogar Unrichtigkeiten ein. Beispielsweise ist S. 71 irrtümlich Teukros für Tekmessa gesetzt. Dem Ödipus wird S. 75 seine Klugheit zum einzigen Vorwurf gemacht; und doch läfst Sophokles' Darstellung mit Leichtigkeit erkennen, dafs ihn gerade sein ungerechtfertigtes Vertrauen auf seine vermeintliche Klugheit, verbunden mit Leidenschaftlichkeit, Jähzorn, Verschmähung jeglicher Warnung, zu Fall bringt. Hätte er die Stimme des Orakels beherzigt, so brauchte er wahrlich weder seinen Vater zu töten noch seine Mutter zu heiraten; darin hatte er sein Schicksal völlig in der Hand. Unrichtig, mindestens ungenau ist auch die Darstellung der Katastrophe im Philoktet. Es ist übersehen, dafs Odysseus und Neoptolemos nach V. 1080 mit dem geraubten Bogen sich entfernen, Philoktet aber nach dem Kommos V. 1217 sich in seine Höhle zurückzieht; dann erst kehrt Neoptolemos im Streit mit Odysseus zurück und ruft den Philoktet V. 1261 heraus, um ihn zur freiwilligen Begleitung zu überreden oder, wenn dies mifsglückt, ihm seinen Bogen

wiederzugeben. Nach der S. 80 gegebenen Erzählung sollte man glauben, dafs dies alles in einer einzigen Scene vor sich gehe. — Gar nicht klar wird S. 93 die Rolle, welche der phrygische Sklav (nicht des Menelaos, sondern der Helena) im Orestes des Euripides spielt; das liefs sich eben ohne ausführlichere Erklärung, insbesondere ohne Eingehen auf den *νόμος ἁρμάτειος*, auch nicht deutlich machen.

Im übrigen wird man den mafsvollen Urteilen über die Dramatiker gerne beipflichten. Vom Sophokles möchte ich freilich nicht glauben, dafs es die dem Kreon in den Mund gelegten Ansichten über die Herrscherpflichten seien, die dem athenischen Volke so sehr gefallen haben (S. 70). Der Athener hatte für eine solche Autokratie kein Verständnis. Warum sollen wir nicht lieber an die Worte Hämons (V. 690—723) oder an die eigene Rechtfertigung der Antigone (V. 450 ff.) denken? — Wenn dann nach der vita Soph. und Plin. 7, 109 Lysander als derjenige genannt wird, dem Dionysos im Traum den Befehl gegeben habe, das Begräbnis des Soph. zu gestatten, so hätte immerhin derselbe in Agis berichtigt werden sollen; denn Lys. war weder König, noch befehligte er das Besatzungskorps von Dekeleia. — Nur beschränkt richtig ist S. 80, dafs die Chorlieder in den Trachinierinnen weniger bedeutend seien: die Parodos derselben möchte ich den allerschönsten beizählen. Auch dafs (S. 57) bei Soph. der Chor energischer als bei Äschylus in die Handlung eingreife, bestreite ich; das steht überdies zum Folgenden im Widerspruch, wonach bei Euripides der Chor sich noch mehr von seiner eigentlichen Aufgabe entfernt und teilweise zum blofs technischen Hülfsmittel der Handlung wird. Ich denke vielmehr, Äschylus läfst den Chor am meisten unmittelbar in die Handlung eingreifen und entspricht somit am vollständigsten der Forderung von Hor. a. p. 193 ff. *actoris partis chorus officiumque virile defendat, neu quid medios intercinat actus, quod non proposito conducat et haereat apte.* Entschieden passiver ist die Rolle des sophokl. Chors, und fast ganz äufserlich zur Handlung verhält sich der Chor bei Euripides, so dafs er in der That allmählich überflüssig werden mufste.

Besondere Anerkennung verdient S. 96 ff. die Charakteristik des Euripides, die diesem mächtigen Dichtergenius, wie ihn Ranke nennt, wenn nicht völlig, doch bei weitem mehr gerecht wird als das herkömmliche Vorurteil, das ihm in unserer Zeit meist noch ebenso entgegensteht wie bei seinen Zeitgenossen. Ich wünschte nur, dafs der Verf. sich noch mehr von Curtius' trefflichem Urteil (Griech. Gesch. V Kap. II) hätte beeinflussen lassen. Bei der trockenen Analysierung der Eurip. Tragödien kommt man kaum über das Gefühl hinweg, dafs man es mit einem mittelmäfsigen, nach Effekt haschenden Dichterling zu thun habe. Entschieden zu ungünstig lautet das Urteil über die Hekabe (S. 88); und auch Orestes (S. 93) darf nicht unbedingt zu den

schwächsten Stücken gerechnet werden. Es enthält Glanzstellen wie wenige andere, fesselt trotz der Schlechtigkeit der handelnden Personen durch Neuheit der Erfindung und Eigentümlichkeit der Verwickelung und hat daher auf dem Theater einen bedeutenden Eindruck gemacht.

Wie dem Euripides, so ist auch der neueren Komödie, auf die jener bekanntlich einen so bedeutenden Einflufs gehabt hat, der Verf. viel gerechter geworden. Dies zeigt sich schon äufserlich dadurch, dafs dieselbe nunmehr (S. 116 ff.) als unmittelbares und zwar letztes Erzeugnis der klassischen Litteraturperiode behandelt, nicht aber wie früher der Zeit des Hellenismus zugerechnet ist. Aristophanes scheint in der Charakteristik S. 113 zu sehr vom Standpunkt des politischen Biedermannes betrachtet zu sein, dessen Aufgabe es gewesen, seine gesunkenen Zeitgenossen zu bessern und zu bekehren. Nicht genug tritt dabei heraus, dafs der Dichter, auch der Komiker, zunächst doch seine eigenen Ziele hat: er dichtet, wie ihm ums Herz ist, auch ohne besondere, zumal praktische und ethische Zwecke. Wären die Arist. Komödien reine Ergüsse seiner patriotischen Gesinnung, so würden wir uns wundern, dafs er das Unglück seiner Vaterstadt im Grunde so leicht genommen hat: weder die Katastrophe von Syrakus noch selbst die Eroberung Athens hat seinen frischen Übermut gebändigt; ja er erscheint in den späteren Stücken mitunter noch ausgelassener.

Unter den Sophisten hätte S. 120 wohl Thrasymachos von Chalcedon mitgenannt sein sollen. Plato, der eine eingehende Würdigung erhält, und dessen Schriften nach Susemihls Anordnung aufgezählt werden, heifst S. 123 übertrieben der einzige wirkliche Erbe des Sokratischen Geistes; ebenso S. 129 Aristoteles der einzige wahre Schüler Platons. Richtig ist S. 126 der Sinn und die Bedeutung des Platon. Parmenides angegeben; aber dafs durch die vier Antinomieen die Idee als das Einheitliche in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nachgewiesen sei, schiefst über das Ziel hinaus. Die Darstellung bleibt in den Widersprüchen stecken, ohne sie direkt zu lösen; dafs aber die Lösung durch die Ideenlehre geschieht, entnehmen wir erst aus den folgenden konstruktiven Dialogen.

Sehr gewonnen hat auch der Abschnitt über Aristoteles, ebenso die Würdigung der späteren philosophischen Systeme, einschliefslich der sogen. exakten Wissenschaften; überhaupt ist über die ganze spätere Litteratur das Urteil mafsvoller, weniger einseitig und absprechend. Ungenau heifst es S. 133, dafs die Metaphysik des Arist. mit einer Kritik der Platon. Ideenlehre beginne; sie bildet vielmehr mit der Kritik der Pythag. Zahlenlehre den Schlufs in B. 13 und 14. Den Anfang macht bekanntlich eine Übersicht der früheren philosophischen Theorieen.

Die Vernichtung der alexandrinischen Bibliothek ist S. 166

auf die Kämpfe zwischen Christen nnd Heiden im 3. und 4. Jahrh. zurückgeführt. Wir wollen dieselben nicht entschuldigen; aber haben wir genügenden Grund, die fanatischen Horden des Amru von dieser Barbarei völlig zu entlasten?

Von den 7 Dichtern der *Πλειὰς τραγικὴ* werden S. 173 als die verhältnismäfsig bedeutendsten Lykophron, Alexander Aetol. und Sositheos aufgezählt; Strabo wenigstens nennt 14, 5 als den besten (*ἄριστος*) den Dionysides, und das werden wir ihm wohl glauben müssen. Auffällig ist es ferner, dafs S. 206 bei Dionys. Hal. dessen wichtigste rhetor. Schrift de comp. verb. ausgelassen ist. Ebenda konnte neben Diogenian auch Zenobios als Sammler von Sprüchwörtern erwähnt werden.

Einer der bemerkenswertesten Vorzüge dieser neuen Auflage liegt in der richtigeren Abgrenzung der Perioden. Bei einer gesunden, normalen Entwicklung des Volksgeistes wird ja die innere Geschichte der geistigen Bildung mit der äufseren politischen im allgemeinen gleichen Schritt halten; aber man darf sie darum doch nicht einfach von derselben abhängig machen. Sie ist dem blofsen Zufall, der Gewalt der Thatsachen (die oft der Logik entbehrt) viel weniger unterworfen; sie läfst sich auch nicht in bestimmte Zahlen von Jahren oder selbst Jahrzehnten einzwängen, sondern setzt sich über die Zeit ebenso wie über den Raum gar oft mit souveräner Freiheit hinweg. Während Kopp als erste Periode die Urzeit bis Homer ansetzte, ist diese jetzt nur als Vorbereitungszeit gefafst, die erste Periode aber bis ungefähr zu den Perserkriegen ausgedehnt. Ich würde hier eine Teilung vorziehen: zuerst die Zeit des Epos, dann die der vorwiegenden Lyrik; denn es versteht sich, dafs eine Litteraturgattung, einmal ins Leben getreten, nicht plötzlich verstummen wird. Nun bringt aber die synchronistische Behandlung eine augenscheinliche Unzuträglichkeit mit sich: Nach den Anfängen der chorischen Lyrik und der Dithyrambik wird plötzlich abgebrochen; die Hauptmeister Simonides, Pindar, Bakchylides u. a., die sich doch unmittelbar an einen Stesichoros, Ibykos, Lasos u. s. w. anschliefsen, werden der Zeitfolge zu Liebe in die folgende Periode verwiesen; und so wird offenbar das sachlich Zusammenhängende zerrissen. Und wie hier, so möchte auch für andere Partieen die eidographische Einteilung zu empfehlen sein. So werden jetzt die Anfänge der Prosa in der Fabel, den ersten philosophischen Schulen und der Geschichtschreibung in der 1. Periode behandelt. In der 2., der grofsen attischen bis nach dem Tode Alexanders ausgedehnten, folgen, durch die ganze Geschichte des Dramas davon getrennt, die Systeme des Empedokles, der Atomiker, des Anaxagoras u. s. w.; und doch stehen dieselben mit der ionischen Physiologie, dem Pythagoreismus und der Eleatik in dem denkbar engsten Zusammenhange, ja bilden deren notwendige Konsequenzen. Und wieder, wenn dann zu Herodot übergegangen wird, wie kann man ihn

richtig verstehen, ohne ihn mit den Logographen zusammenzustellen? Der Übelstand wiederholt sich dadurch, dafs die Systeme der Stoiker, Epikureer, Skeptiker, der mittleren und neueren Akademie (S. 174 ff.), zur 3. Periode gezogen, von ihren Wurzeln in den Schulen des Sokrates und der Sokratiker (122 ff.), der älteren Akademiker (129) und der Peripatetiker (136) ohne Not abgelöst sind. Wollte man in dieser Weise genau synchronistisch verfahren, so müfsten die Anfänge des Dramas ebenfalls schon in der (nach H.) ersten Periode besprochen, also von der Hauptentwicklung dieser Gattung gesondert werden; ja man würde oft genötigt sein, einen und denselben Schriftsteller auf 2 Perioden zu verteilen. Mag man den Einflufs eines gleichen Zeitgeistes und gleicher Zeitströmungen auch noch so hoch anschlagen: unleugbar haben die einzelnen Zweige der Litteratur, zumal der poetischen, auch ein selbständiges Leben und ihre eigene, von einander unabhängige Entwickelung, so dafs die Grenzen solcher Perioden weder in ihren Anfangs- noch in ihren Endpunkten für alle dieselben sein können. Kurz ich meine, man sollte lieber den ganzen Zeitraum des Aufschwungs der griech. Litteratur bis nach Alexander, in welchem so ziemlich alle bedeutenden Erscheinungen sich ausgelebt haben, als eine Einheit zusammenfassen, die weitere Einteilung aber eidographisch machen. Man erhielte also: 1) die epische Litteratur, 2) die lyrische, 3) die dramatische, 4) die Prosa. Was dabei an synchronistischer Übersicht verloren ginge, würde durch die gröfsere sachliche Einheitlichkeit reichlich ersetzt, und ist überdies erstaunlich wenig, da eben bei den Griechen sich die verschiedenen Litteraturzweige auch zeitlich so normal wie möglich entwickelt haben. Man würde aus unserer 2. Periode in den ersten Teil nur den kurzen Abschnitt von Panyasis, Chörilus und Antimachos zu verweisen haben; umgekehrt wären die Anfänge der Prosa mit dem 4. Teile (bei H. noch 2. Periode) zu vereinigen, die gesamte Lyrik aber als der 2. zusammenzufassen, während für das Drama gar keine Änderung erforderlich wäre. Die 2. Hauptperiode würde dann das Sinken und Absterben der Litteratur umfassen; in dieser tritt die besprochene Schwierigkeit nicht ein, weil eben keine neuen *εἴδη* mehr erfunden sind. Ich kann übrigens darin H. nur beistimmen, dafs er die hellenistische Periode bis auf den Anfang der christlichen Zeitrechnung (nicht nach K. bis zur Zerstörung Korinths), die römische bis auf die Schliefsung der athenischen Philosophenschule unter Justinian ausgedehnt, und dafs er endlich in einem Anhang einige Andeutungen über die byzantinische Litteratur hinzugefügt hat.

In der Reihenfolge der einzelnen Gattungen der Prosa bleibe ich dabei, dafs die Geschichte den Platz vor der Philosophie verdient. Schon Aristoteles sagt, dafs die Philosophie die anderen Künste voraussetzt. Man wundert sich doch, von Plato, den

Akademikern, von Aristoteles und den Peripatetikern zu hören, bevor man noch ein Wort von Herodot und Thukydides vernommen hat. Die sogenannten exakten Wissenschaften, wie Medizin, Kriegswissenschaft, Mathematik und Mechanik u. s. w., gehen von der Philosophie, nicht von der Geschichte aus; wie wunderlich also, dafs dieselben in der 3. und 4. Periode (bei H.) unmittelbar an die Geschichte angeschlossen werden! Und wieder steht damit im Widerspruch, dafs die Philosophie in der letzten Periode (S. 213 ff.) sogar allen diesen Wissenschaften, selbst der Grammatik, Rhetorik und Sophistik, nachgestellt ist; wahrscheinlich um mit der bedeutenden Erscheinung des Neuplatonismus, dem „letzten Aufflackern" des klassischen Heidentums, den eigentlichen Schlufs zu machen.

Sprachlich möchte zu tadeln sein S. 73: „so sehr entfremdet, um den Tod der Mutter zu planen." Einen wirklichen Stofsseufzer aber prefst mir die Schreibung der meisten griechischen Namen ab. Ich weifs nicht, ob H. freiwillig sich zu dieser Orthographie bekannt hat oder ob er *ἀέκοντί γε θυμῷ* eine Censur vom Verleger oder Setzer sich gefallen läfst, die in unseren Tagen zu einer wahren Plage für alle geworden ist, die mit der Presse zu thun haben. Wir haben doch einmal die Aussprache griechischer Namen durch Vermittelung des Lateinischen überkommen. Wir sprechen nicht Lukianos, Alkibiades, Alkestis, Nikaea, ja selbst kaum Thukydides, Aristeides, Hypereides, Chaironeia, Medeia u. s. w. Verf. sagt S. VI, er habe die Form gewählt, die uns Deutschen die geläufigste zu sein scheine. Das leugne ich geradezu, man müfste denn unter Deutschen allein diejenigen verstehen, die seit einigen Jahren unsere Orthographie „willkürlich entstellen" und das historisch Gewordene mit einem Federstrich gewaltsam umzukehren versuchen. Wenn man nun gar findet Sextos, Klaudios, Kassios, Simplikios, Kornutos, Julianos, Longinos, Tatios, Maximos, so fragt man, warum nicht auch Kokkeianos (S. 197) oder Kaikilios (S. 206)? Oder warum nicht auch Platonismos, Stoikismos, Kynismos? zumal da diese Worte doch wenigstens griechischen Ursprungs sind. Ist es nicht reine Barbarei, Aristänetos (S. 212) zu schreiben? Es müfste doch wenigstens Aristainetos heifsen. Kurz ich fürchte, dafs man diese Art von Orthographie weder durch den Usus noch durch eine Ratio rechtfertigen kann.

Potsdam. H. Schütz.

Xenophons Hellenika. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. H. Zurborg. I. Bändchen. Buch I und II. Gotha, Fr. A. Perthes, 1882.

Ob für alle Autoren beim Unterricht deutsche Anmerkungen in schlichter schulgemäfser Fassung wünschenswert sind, bezweifele ich. Xenophons Anabasis und Cäsars Bellum Gallicum können ohne gedrucktes Beiwerk in ein oder zwei Jahreskursen gründlich

genug behandelt werden. Die Zurborgsche Ausgabe der Griechischen Geschichte Xenophons aber ist nicht nur für die Privatlektüre, sondern auch für den Gebrauch in der Schule zu empfehlen. In der kurzen Zeit eines Semesters — und mehr dürfte für die unersetzlich wichtige, auch leidlich gut verfafste, aber doch keineswegs vollkommene Darstellung des einseitigen Historikers kaum übrig sein — können wohlerwogene Anmerkungen für den Schüler eine sehr wirksame Unterstützung bilden. Geniefst man bei der Zurborgschen Ausgabe nicht den reizvollen Anblick eines neuen philologischen Kommentars, so verdient es um so mehr Lob, dafs Z. sich geflissentlich darauf beschränkt hat, mit richtigem Takt die nötige Hilfe zu gewähren und an historischen und sprachlichen Erläuterungen nur gerade soviel zu geben, als der Schüler, auch für eine gründliche Repetition, im Besitze haben mufs. Praktisch sind auch die geographischen Angaben, die überall das Suchen auf dem Atlas veranlassen und erleichtern. Das Ganze ist für die Schule ein Fortschritt.

Dem Grundsatze gemäfs, dafs der Lehrer sich gar nicht mit Textkritik zu befassen habe, ist von Lesarten nirgends die Rede und der Text in zweifelhaften Fällen so festgestellt, dafs er dem Schüler verständlich ist. Die in den N. Jahrb. 1883 S. 79 mitgeteilten Vermutungen (zu 1, 1, 36; 2, 1, 15; 2, 3, 19) sind überzeugend. Ich würde 1, 4, 2 *πεπραχότες* st. *πεπραγότες* schreiben und einstweilen noch *συμμῖξαι* st. *συμμίξαι*. Die Zusätze von Bearbeitern, darunter die bekannten synchronistischen Angaben, sind aus dem Texte entfernt und unten beigefügt mit dem Vermerk „A. Ausg.“, was ebensogut an alte wie an andere Ausgaben denken läfst.

Überflüssiges vom Standpunkt des Lehrers aus wird man in den Anmerkungen sehr wenig finden. Zu streichen ist: 1, 1, 33 die Bemerkung zu *προνομή*, die hier ohne Ursache weiter geht als Unger S. 243; 1, 5, 6 die Erklärung von *ὅτι*, das als Anführungszeichen aus der Anabasis bekannt ist; 1, 5, 9 die Vergleichung des indefinitiven *οἵτινες* mit *quicunque*, die nicht genau ist; 1, 5, 16 die Worte „ist die regelmäfsige und“; 1, 6, 9 *ἀποδὺς . . . οἴχεται*] im Deutschen zwei „Verba finita“; 2, 3, 34 der Hinweis auf die kausale Nebenbedeutung des vergleichenden *ὡς*; 2, 3, 48 die Bemerkung über den Sarkasmus der Antithese; 2, 4, 9 die nicht treffende Vergleichung von *θαρρεῖν* mit *sperare*. 1, 4, 16 ist der Sinn auch von Z. nur im einzelnen aufgeklärt. Hat man bei *συνεσπειράθησαν ἐπὶ τὴν Μουνυχίαν* 2, 4, 11 nur an den „nordöstl. Teil der Peiräeushalbinsel“ zu denken? Vgl. 2, 4, 37 und Thuk. 2, 13 *σὺν Μουνυχίᾳ*, wo die Halbinsel, 8, 93 *πρὸς τῇ Μουνυχίᾳ*, wo die Burg gemeint ist.

Ausführlicher und mit Geschick ist das 7. Kap. des 1. Buches behandelt, das mit den Anmerkungen zusammen gerade recht geeignet ist zur Einführung in die innere Geschichte von Athen.

Nur die Ausdrücke „amtieren“, „Terrorismus“, „Diskussion“, „offiziell“ misfallen. Ich würde mich bei diesem Kapitel, obgleich es minder leicht zu lesen ist, an die „Auswahl zur Klassenlektüre“ von Z. nicht binden, lieber ein Stück des unvollständigen Anfanges weglassen und von einem wichtigeren Ereignis an, etwa der Rückkehr des Alkibiades, beginnen.

Die Einleitung ist bündig und klar geschrieben. Zu erwägen wäre vielleicht, ob statt des trocknen sachlichen Tones nicht persönliche Schilderung, biographische Entwicklung der Schicksale und Ansichten Xenophons dem Schüler das Ganze wertvoller machen würde. Z. betrachtet den ersten Teil B. I—V, 1 als „das früheste unter den Xenophontischen Werken.“ Die Schutzschrift zu Anfang der *Ἀπομνημονεύματα* scheint mir älter.

Druck und Ausstattung sind vortrefflich. Zu berichtigen ist 1, 3, 20 Anab. VII (st. VIII) und im krit. Anh. zu 2, 1, 15 und 17 „Dindorf“ und „ders.“ umzustellen.

Jena. K. Lincke.

Jos. Buschmann, Lessings Hamburgische Dramaturgie für den Schulgebrauch eingerichtet und mit Erläuterungen versehen. Trier, Lintzsche Buchhandlung, 1882. V u. 214 S. 8. Pr. 2 Mk.

„Für den Schulgebrauch eingerichtet.“ Kann man denn unsern Primanern nicht einmal einen Band unserer deutschen Klassiker in die Hand geben, ohne ihn vorher „einzurichten“? Aber es handelt sich um Lessings Hamburgische Dramaturgie; die ist schwer zu verstehen, und die kann man weder ohne weiteres noch ganz lesen. Freilich ist sie schwer, wir können sie nicht ohne Noten lesen, noch wollen wir sie ganz und gar durchnehmen. Wozu aber einen Auszug nebst Erläuterungen drucken? Es scheint doch zu genügen, wenn der Lehrer seinen Schülern sagt: die und die Stücke lest euch durch und besonders achtet auf die und die Abschnitte. Vergefst auch nicht auf sprachliche Eigentümlichkeiten zu merken. Der Lehrer richte sich gehörig ein und zwinge die Schüler, zu Hause den blofsen Text sorgfältig durchzugehen. Das darf man und mufs man schlechterdings fordern.

Nun aber, uns liegt eine Schulausgabe der Hamb. Dramaturgie vor. Sehen wir also, wie sie zugerichtet ist.

Der Herausgeber bietet eine Auswahl in 20 Abschnitten. Damit kann man sich einverstanden erklären. Wer sie durchgearbeitet hat, kennt sicherlich das Wichtigste aus diesem Werke Lessings.

„Der Text ist abgesehen von der Orthographie und einigen jetzt ganz ungewöhnlichen Formen im wesentlichen derselbe geblieben.“ Warum nur im wesentlichen? Ich meine, ein Lessingscher Text sollte völlig unverändert bleiben, die Interpunktion mit eingeschlossen. Gegen die Schreibung der Wörter bin ich gleichgültig. Mag man die preufsische Schulorthographie

wählen, gleichviel, ob sie überall eine Rechtschreibung ist oder nicht. Aber die Wortformen und Worte selbst soll man nicht antasten. Beides erlaubt sich Herr Buschmann wiederholt, natürlich nur zu Nutz und Frommen seiner Schüler. Zwar kann man es sich gefallen lassen, wenn einmal zur Herstellung der durch Auslassungen unterbrochenen Gedankenverbindung ein Wörtchen eingefügt ist. Bedenklicher ist schon die Änderung eines Ausdrucks mit Rücksicht auf den Zusammenhang, zumal wenn man dadurch Unklarheit hineinbringt und zu einem Mifsverständnis Veranlassung giebt. Lessing analysiert S. 54 ff. den Grafen von Essex des Banks, von dem er zum Schlufs einen Teil übersetzt. Dann fährt er S. 59 i. A. fort: „Nur den Stil des Banks mufs man aus meiner Übersetzung nicht beurteilen. Von seinem Ausdrucke habe ich gänzlich abgehen müssen u. s. w. Wie ich Banks' Elisabeth sprechen lasse, weifs ich wohl, hat noch keine Königin auf dem französischen Theater gesprochen." Daraus macht Buschmann: „Wie Banks seine Elisabeth sprechen läfst" u. s. w. Vollends überflüssig aber erscheinen mir die „Veredelungen" des Ausdrucks. Statt der „besoffenen" Marketenderin (S. 5) präsentiert sich uns bei Buschmann eine „trunkene" Marketenderin. Lessing schreibt S. 40: „Es schien dem Dichter mit der Gewissenhaftigkeit einer so frommen Mutter zu streiten, sich den Umarmungen eines zweiten Mannes überlassen zu haben"; Buschmann: „mit einem zweiten Manne die Ehe eingegangen zu sein" (Vgl. St. 72 mit B. S. 142 u. a.). — Die Zeiten sind ja freilich vorüber, da man, mit Lessing zu reden, dem Herkules eher seine Keule als dem Homer einen Vers entwinden konnte; aber die Zeit wird hoffentlich nicht kommen, da man mit Lessingschen Texten nach Willkür schaltet und waltet.

Die Anmerkungen halte ich zum grofsen Teil für überflüssig, die nicht überflüssigen sind gut. Klingt es nicht wie der reine Hohn auf unsere Gymnasialbildung, wenn man einem Primaner jedes Fremdwort erklären zu müssen glaubt? Z. B. Räsonnement, Affekt, Gestus, Ballett, Statist, Knoten = dramatische Verwickelung u. v. a. Sollten unsere Primaner nicht wissen, dafs Othello der Held in einer gleichnamigen Tragödie Shakespeares ist? Durch eine solche Aufdringlichkeit würde sich auch „der weitere Kreis der Gebildeten", den Buschmann nicht einmal im Auge hat, unangenehm berührt fühlen. In der doch gerade für den Schüler berechneten Einleitung braucht der Verfasser Fremdwörter wie „Pointen, Repliken, Antithesen u. a." frischweg, aber in den Anmerkungen — wozu sind sie denn da? — müssen sie erklärt werden. Das bringt der Schulpedantismus einmal so mit sich.

C. Breuker, Lehrproben aus dem deutschen Unterricht:

1) Schillers Festspiel „Die Huldigung der Künste" als Einleitung zu Lessings Laokoon. (Neue Jahrb. für Philologie und Pädagogik 1880 S. 258—270.)

2) Die beiden ersten Kapitel in Lessings Laokoon. Köln 1881. (Programm.)
3) Goethes Hermann und Dorothea in Untersekunda. Köln 1882. (Festschrift zum 300jähr. Jubiläum des Gymnasiums in Mörs.)

Referent glaubt den Fachgenossen einen Dienst zu erweisen, wenn er auf die vorgenannten Arbeiten des Herrn Breuker ganz besonders aufmerksam macht. An theoretischen Erörterungen über den deutschen Unterricht, an Vorschriften und gelegentlich auch Orakeln fehlt es nicht — wir leiden an einem gewissen „Überschwang wortfroher pädagogischer Weisheit“; aber praktische Vorschläge, Proben aus einem wirklich erteilten Unterricht, Beispiele, wie man es machen könne: die brauchen wir, und wer diese so zu geben versteht, wie Breuker, erwirbt sich ein Verdienst um die Sache.

1. Die Huldigung der Künste als Einleitung zum Laokoon zu verwenden, ist ein so glücklicher Gedanke, daſs man den Urheber fast darum beneiden könnte. Die Ausführung dieses Gedankens leidet nur an einem Mangel, dem der Überfülle. Die geschichtliche Entwickelung und kulturhistorische Bedeutung der Kunst von den alten Ägyptern an bis auf die Gegenwart herab, ihr Ursprung im menschlichen Geiste, Darstellung, Wesen und Wert des Schönen — mir wird bange, wie ich das alles bewältigen soll, auch wenn die Schüler von Untersekunda auf Seemanns Bilderbogen in Händen und in jedem Klassenzimmer einige Kunstwerke vor Augen haben, auch wenn die Gymnasialstadt ein Antikenkabinet, eine Gemäldegallerie und ein Schauspielhaus besitzt. Doch was rede ich von einem Mangel! Breuker bietet in wohlerwogener Weise alles wünschenswerte und didaktisch verwendbare Material; des Lehrers Aufgabe wird es sein, aus dieser Fülle mit Umsicht zu schöpfen und seine Meisterschaft in der Beschränkung zu zeigen.

2. An das Goethesche Wort von der Beschränkung und der Meisterschaft erinnert Breuker im Anfang seiner Schrift über Laokoon. Alle Schätze kann man freilich nicht heben, hier so wenig wie bei jedem andern klassischen Werke. Aber lesen wollen wir deshalb doch den Laokoon mit unsern Primanern. „In der That möchte es nicht leicht ein Werk geben, aus welchem sich für die aufstrebende Jugend fruchtbarere Belehrung und gröſserer Reichtum an den mannigfaltigsten und doch in sich zusammenhängenden Kenntnissen gewinnen lieſse“. Die eigentliche Bedeutung des Laokoon aber liegt „in der wunderbaren Kompositionsweise des Buches, das wie kein anderes (von den platonischen Dialogen abgesehen) im eminentesten Sinne überreiche Gelegenheit zu geistiger Gymnastik und ethischer Schulung der edelsten und fruchtbarsten Art gewährt.“ Völlig einverstanden. Das Verdikt, welches noch neuerdings W. Herbst gegen die Lektüre des Laokoon gefällt hat, wird, so hoffe ich,

wirkungslos verhallen. Man sehe sich die eingehenden Erläuterungen von Breuker an und frage sich, ob auch nur in einem einzigen Abschnitt der Schüler aus seinem Kreise hinausgetrieben und künstlich in die Höhe geschraubt wird. Auf allen drei Stufen der Behandlung bewegen wir uns auf den eigensten Gebieten der Schule. Diese drei Stufen sind: präzise Zusammenfassung des Inhalts in einen möglichst kurzen Satz, das zur Darstellung gekommene Gedankenmaterial wird als ein Ganzes überschaut und nach Form und Inhalt erörtert, aufgeworfene Bedenken und Probleme in sachlicher Beziehung werden geprüft und nach Möglichkeit gelöst. Nach Möglichkeit. Denn „selbstverständlich ist dabei mit grofser Vorsicht und Mäfsigung zu verfahren“. Es wird von dem Standpunkt der Klasse, von der Zeit und anderen Umständen abhängen, wie weit man gehen darf. Ob man Herders Kritische Wäldchen heranziehe, ob man bei Gelegenheit des Wortes: „Alles Stoische ist untheatralisch“ näher auf den Begriff des Stoischen eingehe, ob man sich über das „altmodische Heldentum“ nach dem Walthari- und Nibelungenliede des weitern verbreite — das alles bleibt dem Takt und der Einsicht des Lehrers überlassen. Aber anregen soll man das Nachdenken des Schülers durch Hinweis auf dergleichen Fragen, sie fallen in sein Gesichtsfeld; und was man mit der ganzen Klasse nicht durchsprechen kann, das behandeln vielleicht einzelne in Gestalt eines freien Vortrags oder einer gröfsern Privatarbeit. Breuker giebt auch hierfür eine vorzügliche Anleitung durch Mitteilung von Material und Aufstellung einiger Themata. Möchte das Dargebotene fleifsig benutzt werden! Wenn Lehrer und Schüler nur wirklich miteinander arbeiten, läfst sich schon etwas fertigbringen. Die Hauptsache bleibt immer: das Interesse zu wecken und zu selbständigem Arbeiten anzuregen, *fermenta cognitionis* zu geben. „Das, was wir den Schülern durch den Unterricht zu übergeben haben, ist nicht ein Schatz von fertigem Wissen, ist nicht ein fertiger Besitz von Kenntnissen und Wahrheiten, sondern vor allem die Fähigkeit, dies beides zu erwerben. Nicht unser Sein und unsern Besitz, sondern unser Werden und Erwerben haben wir der Jugend zu überliefern und es in ihr zu erneuern.“

3. Dies Citat steht in der Einleitung zu dem Schriftchen über Hermann und Dorothea, und an dasselbe reihen sich die leider nicht genug beherzigten Worte: „Daher Warnung vor der modernen alexandrinischen Kommentier-Methode, der selbstgefälligen, aufdringlichen Schulmeister-Weisheit bei der Lektüre deutscher Dichtungen“. Mit Berufung auf Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 92, wird als Ziel der Lektüre aufgestellt: „Erweckung eines starken Eindrucks und nachhaltigen Interesses für die Goethesche Dichtung, dadurch, dafs man dem Genius der Sache, nicht dem eigenen ‘Genius’ zu folgen sucht, dafs man unter Vermeidung

alles Ästhetisierens den Schüler mit dem Inhalte der Dichtung, wie sie ist, bekannt macht und ihn so in die Vorhallen eines tieferen Verständnisses einführt; Beachtung der bekannten, aber eben deswegen häufig aufser Acht gelassenen Wahrheit, dafs man in klassische Dichtungen allmählich hineinwächst, dafs also die Aufgabe des Lehrers nur sein kann, dieses Hineinwachsen zu leiten, zu vermitteln, Wege zu zeigen und einzelne bestimmte Gesichtspunkte für die erste Lektüre aufzustellen." Ich habe zu dem allen nichts hinzuzufügen als den Ausdruck meiner Freude. Will man das unvergleichliche Gedicht schon mit Untersekundanern lesen, so thue man es in der Art und Weise, die Breuker an dem ersten und vierten Gesang (V. 1—60) veranschaulicht; sie ist geradezu musterhaft. Eine vertiefende Repetition mufs freilich in Prima nachfolgen, wenn unsere Schüler von der „Perle der Kunst" etwas wittern sollen. Einverstanden bin ich auch mit der vorgelegten Probe einer Charakteristik Dorotheas sowie mit der Schlufsbesprechung, obwohl ich mich auf die „Idylle" nur unter günstigen Umständen so ausführlich einlassen würde. Eins aber hat mich überrascht: dafs Breuker von der „Idee" des Ganzen spricht. Ich erlaube mir auf Nägelsbach S. 91 zu verweisen, wo es u. a. heifst: „Dem Dichter ist der Stoff das *prius*, dieser wird allerdings dann belebt durch die Idee, die an ihm erwacht. Grofse Dichter sagen nicht, sie haben eine schöne Idee, sondern einen vortrefflichen Stoff gefunden, aus dem sie ein Gedicht machen wollen." Die Idee unsers Gedichtes soll nun etwa sein: „Erwachen der Liebe in einer reinen deutschen Jünglingsseele, welche durch diese Liebe, die Liebe zu einem an Welterfahrung und innerer Reife überlegenen Mädchen sich zum vollen Bewufstsein ihrer Manneskraft und Mannespflicht entfaltet." Nichts für Untersekundaner! Doch im Grunde meint der Autor auch nur die Frage nach dem „Einheitspunkt" der Handlung: welchem Ziele strebt die Handlung zu? was treibt sie vorwärts, und was hemmt sie? wodurch wird der Knoten geschürzt? u. s. w. Für diese Fragen liefsen sich wohl die vier ersten Verse des Gesanges „Urania" verwerten:

> Musen, die ihr so gern die herzliche Liebe begünstigt, ...
> Helfet auch ferner den Bund des lieblichen Paares vollenden.

Doch dies nur nebenbei. Lieber hebe ich die Vorzüge der Breukerschen Arbeiten hervor. 1. Sie fassen bei der Behandlung deutscher Dichtungen das rechte Ziel ins Auge und halten sich ebenso fern von dem unfruchtbaren Notizenkram wie von ästhetischen Phrasen. Darum geben sie 2. eine (oft reich bemessene) Auswahl derjenigen Erläuterungen, die in die Sache hineinführen und zur Anbahnung eines tieferen Verständnisses geeignet sind. 3. Sie reden nicht Worte der Weisheit *ex cathedra*, sondern huldigen dem alten Satze: *longum est iter per praecepta, breve et*

efficax per exempla. Dabei bewegen sie sich 4. durchaus auf den eigenen Gebieten der Schule und knüpfen auch allgemeine Erörterungen stets an ein Konkretes oder von früher her Bekanntes.

Konrad Jarz, Über die philosophische Propädeutik als geeignete Disciplin für die Konzentration des gymnasialen Unterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1882. 35 S. gr. 8. Pr. 80 Pf.

Auf den österreichischen Gymnasien ist der Unterricht in der philosophischen Propädeutik mit zwei wöchentlichen Stunden in den beiden oberen Klassen bedacht, während er bei uns in Preufsen mehr geduldet als gefordert wird. Dafs derselbe das geeignetste Mittel sei, den Gymnasialdisziplinen Einheit und Abschlufs zu geben, ist auch von hervorragenden preufsischen Schulmännern wiederholt betont worden; es fragt sich nur, wie das am besten geschehen könne. Unzweifelhaft steht der Grundsatz fest: Keine gemachten Beispiele, kein Vortrag, sondern Unterredung. Alle Beispiele sind aus den Schuldisziplinen oder dem Leben zu entnehmen und mit Hilfe des Lehrers von den Schülern selbst aufzusuchen und zu verarbeiten. Welch eine Lehrkraft dazu gehört, liegt auf der Hand: *non omnia possumus omnes.* Darum ist es sehr wünschenswert, dafs die Starken den Schwachen zu Hilfe kommen und viele fleifsige Hände an dem gemeinsamen Werke schaffen. Darum sind wir Herrn Jarz zu Dank verpflichtet, dafs er aus seinem Unterrichte eine Lehrprobe gegeben und die aufgestellte These an Beispielen erläutert hat. Er behandelt die Logik auf S. 8—21, die Psychologie auf S. 22—26, und diese Abschnitte seiner Schrift halten wir für die wertvollsten; sie werden sich jedem Kollegen als brauchbar erweisen. Die Einleitung über das Wesen der Logik, die keine „rein formale“ sei, die angehängten Reflexionen und statistischen Daten wird man wenigstens gern durchlesen.

Ilfeld. H. F. Müller.

Heinr. Kiepert, Atlas antiquus. Zwölf Karten zur alten Geschichte. Siebente vollständig neu bearbeitete Auflage. Ausgabe mit Namenverzeichnis. Berlin 1882. Dietrich Reimer. Preis geheftet 6 M. (ohne Namenverzeichnis 5 M.). Preis des Namenverzeichnisses einzeln geheftet 1 M. 20 Pf.

Es könnte überflüssig erscheinen, ein Werk zu besprechen, das, bereits in siebenter Auflage vorliegend, nur eine Stimme des Lobes für sich hat. In Tausenden und aber Tausenden von Exemplaren ist es verbreitet, nicht nur über Deutschland, sondern auch über alle übrigen Länder, in denen man die Ergebnisse gewissenhafter deutscher Gelehrsamkeit zu würdigen weifs. Und so ist der Zweck dieser kurzen Besprechung auch nicht der, überhaupt auf die Vorzüglichkeit dieses Kiepertschen Atlas Antiquus hinzuweisen, sondern zu zeigen, wie Verfasser und Verleger des Werkes sich nicht damit begnügen, anerkanntermafsen das Ge-

diegenste in seiner Art überhaupt erreicht zu haben, sondern dahin streben, das bislang Unübertroffene immer noch möglichst zu verbessern. Vergleicht man die sechste mit dieser uns vorliegenden siebenten Auflage, so sieht man, dafs Dietrich Reimers Verlag keine Kosten scheut, wo es gilt, ein Werk noch immer mehr zu vervollkommnen. Wir sind schon längst gewohnt, aus diesem berühmten Verlag das nicht nur wissenschaftlich, sondern auch technisch nur immer Beste seiner Art hervorgehen zu sehen, und das sehen wir auch wieder an der neuen Auflage des Atlas Antiquus, von welcher im Vergleich zur sechsten sämtliche Karten bis auf No. 7, 9 u. 10 neu gestochen worden sind. Diese Neuherstellung ist aber nicht etwa in der Weise erfolgt, dafs die älteren Karten einfach mechanisch unter Einschlufs etwaiger Berichtigungen abgestochen wären, sondern es liegen uns in denselben völlig neue Bearbeitungen vor, die uns den Beweis liefern, dafs Professor Kiepert rastlos weiter arbeitet. Denn wir bemerken auf den neugearbeiteten Karten im Vergleich zu den entsprechenden früheren nicht nur zahlreiche Zusätze, Verbesserungen, Änderungen und Weglassungen, sondern die auf sie verwendete Sorgfalt erstreckt sich auch nicht selten auf einfache Namenumsetzungen, und das alles nicht nur um das auf den einzelnen Blättern zur Darstellung Gebrachte auf der Höhe der Wissenschaft zu erhalten, sondern um ihnen auch das gefälligste Äufsere zu geben, welch letzterer Umstand ja so wesentlich viel mit von einer passenden Raum- und Farbenverteilung sowie von der Stellung der Namen abhängt. Dazu kommt, dafs Professor Kiepert auch bei dieser neuen Auflage seines Werkes die gröfste Sorgfalt auf das rein Geographische verwendet hat. So sind für die Herstellung der topischen Grundlage von Blatt IV, Asia citerior, die seit einem Jahrzehnt angesammelten neuen topographischen Materialien, wie Vermessungen zu Eisenbahnprojekten in Kleinasien und Syrien, sowie die russischen Aufnahmen in Armenien verwertet worden. Wer sich da von vorgenommenen Abänderungen, die auf nicht unwichtige Verbesserungen hinauslaufen, überzeugen will, der vergleiche nur den Lauf des Euphrates occidentalis auf dem neugestochenen Blatt der neuen Auflage mit dem auf Blatt IV der sechsten. Auch Blatt No. V und VI, Graecia, hat, wie wir aus den Nachträgen zur neuen Auflage erfahren, zum Teil infolge der Vermessung der quer durch Epirus und Thessalien gehenden neuen Grenzzone des heutigen Königreichs Griechenland, an welche sich bereits einige topographische Arbeiten von Griechen auf thessalischem Boden anschliefsen, eine mehr gesicherte topographische Grundlage erhalten. Hier ist beispielsweise der Lauf des Peneus ein zum Teil anderer und die Lage der Ortschaften Larisa, Phalanna, Atrax, Tricca u. a. m. eine von der auf den entsprechenden Blättern der sechsten Auflage etwas verschiedene, dazu haben auch eine Anzahl Seeen, wie z. B. die

Nessonis in Thessalien, der Borborus in Makedonien, die Bolbe auf Chalkidike sich eine etwas gegen früher abweichende Gestalt gefallen lassen müssen. Ferner erscheint Blatt VIII, Italiae pars media, auf Grund der neuen Aufnahme des italienischen Generalstabes, dazu gegen früher in wesentlich vergröfsertem Mafsstabe mit Magna Graecia als Karton. Giebt man sich die Mühe, dieses neue Blatt genauer anzusehen, so fallen einem auch mancherlei Änderungen auf, welche beweisen, wie der Herr Verfasser auf Grund fortwährender eingehender Studien selbst unscheinbar Scheinendes berichtigt. Denn nicht nur dafs das römische Strafsennetz verschiedentliche Änderungen und Vervollständigungen erfahren hat, auch die territoriale Ausdehnung der Landschaften ist hier und da berichtigt. So reicht Picenum im Norden jetzt bis unmittelbar an den Aesis, Apulien nur bis an den Frento und nicht mehr über dessen unteren Lauf hinaus, und das Gebiet der Volsker sehen wir nunmehr nördlich über das Thal des oberen Sagrus (früher hatte Kiepert analog dem italienischen Sangro die Form Sangrus) ausgedehnt.

Was den Umstand betrifft, dafs Professor Kiepert seine historischen Karten auf strengster topographischer Grundlage bearbeitet hat, so dafs sie in dieser Hinsicht den höchsten geographischen Anforderungen genügen, so haben wir bereits an anderer Stelle Gelegenheit genommen, darauf hinzuweisen, dafs wir gerade hierin mit ein nicht genug zu schätzendes Verdienst des genannten Gelehrten erblicken. Nie und nimmer können historische Verhältnisse auf unrichtiger geographischer Grundlage zu richtiger Darstellung gelangen. Die richtige Lage der Ortschaften, die Richtung der Strafsen und der politischen Grenzen hängt ja wesentlich von der korrekten Richtung der Flüsse und Gebirge ab, und aus falschen Einzelheiten setzt sich stets ein falsches Gesamtbild zusammen. Das ist so einleuchtend, dafs man sich darüber wundern mufs, dafs an höheren Lehranstalten noch immer nicht nur von Lehrern, sondern auch von Provinzialschulkollegien historische Atlanten zur Anschaffung empfohlen werden, die selbst den bescheidensten geographischen Anforderungen nicht nur nicht entsprechen, sondern obendrein noch die historischen Gebilde in so roher und plumper Weise wiedergeben, dafs dadurch alles ästhetische Gefühl verletzt wird. Vielleicht wird dies anders, wenn auch nach dieser Richtung hin unsere Geschichtslehrer an den höheren Lehranstalten gelernt haben werden, sich ihren Schülern nicht nur als Gelehrte, sondern auch als Lehrer zu zeigen und zu der Überzeugung gelangt sind, dafs der so unendlich wichtige Anschauungsunterricht vor allen Dingen richtige Anschauungsmittel verlangt. Wir wollen hoffen, dafs auch richtig geleitete geographische Studien bei unseren sich heranbildenden zukünftigen Geschichtslehrern hierin Wandlung schaffen werden, nur fürchten wir, dafs die Herren Mathematiker und Geo-

logen, welche jetzt als „Geographen" meist die neuerrichteten geographischen Lehrstühle unserer Universitäten einnehmen, gerade hierin von nicht sonderlichem Einflufs sein werden.

Zum Schlufs sei es uns gestattet, zu den bereits bemerkten noch einiger dem Werke gegen früher zum Vorzug gereichender Änderungen und Zusätze Erwähnung zu thun.

Auf Tabula I, Orbis terrarum antiquis notus, sind nicht nur die arischen und semitischen, sondern auch die chamitischen Völker mit einer besonderen Farbe bezeichnet, zudem finden wir auf diesem Blatte aufser der (jetzt in etwas gröfserem Mafsstabe hergestellten) ptolemäischen Erdtafel auch noch als Kartons die Erdtafel des Eratosthenes und das sehr übersichtliche Kärtchen Regna orientis antiquissima, welches der Herr Verfasser zuerst in seinem und des Verfassers dieser Rezension historischem Schulatlas auf Blatt I gab.

Auch Tabula II, deren topographische Grundlage übrigens ebenfalls verschiedene Änderungen erlitten hat, ist durch zwei Kartons bereichert worden, nämlich durch die sehr instruktiven Darstellungen der Reiche der Diadochen im 3. und der griechischen Reiche im 2. Jahrhundert v. Chr.

Tabula III zeigt uns Ägypten in etwas kleinerem Mafsstabe, aber dafür weiter nach Süden reichend, Palästina und Phönizien dagegen vergröfsert und mannichfach berichtigt.

Tabula V endlich ist in Flächenfarbendruck hergestellt mit starker Hervorhebung des makedonischen Reiches nach seinem Umfang vor den Perserkriegen.

Heinrich Kiepert, Flufsnetze zu den Karten zur alten Geschichte (Atlas antiquus). Neue vermehrte Ausgabe. In Umschlag 1 M. 50 Pf. Einzelne Karten à 15 Pf. Berlin, Dietrich Reimer, 1882.

Diese Flufsnetze bestehen aus 1) Übersichtskarte der Alten Welt (Atlas antiquus T. I). 2) Persisches und makedonisches Reich (T. II). 3) Klein-Asien, Syrien, Mesopotamien (T. IV). 4) Griechenland mit den Inseln und Küsten des ägäischen Meeres (T. V). 5) Griechenland in gröfserem Mafsstabe (T. VI). 6) Italien (T. VII). 7) Mittelitalien (T. VIII). 8) Hispanien und Nordafrika (T. X). 9) Gallien, Britannien, Germanien (T. XI). 10) Römisches Reich (T. XII). — Es fehlt also, da zu T. IX, Roma urbs, des Atlas antiquus selbstverständlich kein Flufsnetz vorhanden sein kann, nur dasjenige von T. III, Aegyptus und Phoenice et Palaestina, was wir in der Sammlung nur ungern vermissen, da wenigstens die Nachzeichnung von Palästina in diesem gröfseren Mafsstabe für die Schüler nicht ohne bedeutenden Nutzen sein dürfte. Die Flufsnetze zu den Kartons der betreffenden Karten des Atlas antiquus sind meist auf den entsprechenden Blättern weggelassen, doch hätten wir dasjenige zu Unteritalien und Sicilien auf Blatt 7 gern gesehen, da wir es für die Einprägung der griechischen Kolonieen für wichtig halten. Was das Material der

Vorlagen selbst betrifft, so finden wir auf (dem in etwas gröfserem Mafsstabe als T. I des Atlas antiquus hergestellten) Blatt 1 die Ortszeichen, auf dem ebenfalls in vergröfsertem Mafsstabe gegebenen Blatt 10 Ortszeichen und Grenzen, auf Blatt 2, 5 und 8 Ortszeichen und Strafsen, auf Blatt 3, 4, 6, 7 und 9 Grenzen, Ortszeichen und Strafsen verzeichnet. Besser wäre es unserer Ansicht nach, die Grenzen blieben ganz weg, es wird sonst die Reproduktion der Karten den Schülern doch gar zu leicht gemacht, auch haben sie bei der grofsen Anzahl der verzeichneten Flufsläufe Anhalt genug, sie aus freier Hand richtig zu ziehen. Die Menge der gegebenen Flüsse ist übrigens auf den Blättern so grofs, dafs man die Frage aufwerfen könnte, ob es nicht besser sei, die kleinsten und kleineren wegzulassen; denn da das Terrain fehlt, so sind sie zur Belebung und Hervorhebung desselben auch nicht nötig, und eher dazu da, das Bild zu verwirren und unruhig zu machen. Dafs die Flufsnetze übrigens auch für den Unterricht in der Geographie benutzt werden könnten, wenn man von den Grenzen und im allgemeinen auch von den Ortszeichen absieht, leuchtet ein, und hier wieder dürfte die Vollständigkeit derselben in Bezug auf die Situation beispielsweise bei der Einzeichnung der Gebirge zu schärferer Markierung ihrer Richtung wieder von Vorteil sein.

Leipzig. Karl Wolf.

Traumüller und R. Krieger, Grundrifs der Botanik für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. Mit 92 Abbildungen in Holzschnitt. Leipzig, F. A. Brockhaus. IV u. 77 S. gr. 8.

Bei jedem Unterricht, namentlich aber bei dem in der Naturgeschichte ist nicht das demselben zu Grunde gelegte Buch, sondern die Thätigkeit und Tüchtigkeit des Lehrers die Hauptsache. Ein tüchtiger, den zu lehrenden Gegenstand hinreichend beherrschender Lehrer wird bei seinen Schülern auch trotz eines minderwertigen Lehrbuches erspriefsliche Erfolge erzielen, während die Schwächen eines seiner Aufgabe nicht gewachsenen, durch ein, wenn auch gutes Buch kaum hinreichend ergänzt werden dürften. Dem Unterricht in der organischen Naturgeschichte ist in neuester Zeit eine den Fortschritten der Wissenschaft und seinem pädagogischen Werte entsprechendere Beachtung geschenkt und ihm gleichzeitig eine räumlich und zeitlich würdigere Stellung im Lehrplan der höheren Lehranstalten, auch der Gymnasien, eingeräumt worden. Jedoch damit allein ist der Erfolg nicht gesichert. Es steht vielmehr zu wünschen und ist nach den Erfahrungen der letzten Jahre zu erwarten, dafs der Unterricht bald überall in die Hand von Lehrern gelangen werde, die durch gründliches Fachstudium für die Erteilung desselben wissenschaftlich vorgebildet und sich der Wichtigkeit ihrer Aufgabe vollbewufst sind. Dafs in dieser Beziehung bedeutende Fortschritte

gemacht sind, das wollen wir auch aus dem in den letzten Jahren immer häufiger werdenden Erscheinen naturgeschichtlicher Lehrbücher schliefsen, deren Verfasser dem höheren Lehrerstande angehören. Zu den *besten* dieser *Lehrbücher* rechnen wir das *vorliegende*, in erster Linie grade deswegen, weil es eine treffliche auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende, die Thätigkeit von Lehrer und Schüler verbindende Unterstützung bietet, nicht aber eine den ersteren unnütz beengende Zwangsjacke, wie viele andere. Die zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitte sind durchweg gut gewählt, korrekt und anschaulich, sie gehören zu dem Besten, was uns in dieser Hinsicht bekannt geworden. Dafs den Beziehungen der Insektenwelt zur Befruchtung entsprechende Beachtung geschenkt worden, bemerken wir besonders beifällig. Einzelne Ausstellungen betreffend, möchten wir zunächst ein Namenregister für wünschenswert halten. Weiter erlauben wir uns die Frage, warum bei Einteilung der Blätter (S. 6) die doch zweifellos als eine eigenartige, zwischen echten Laubblättern (Mittelblättern) und Blütenblättern auftretende Formation der Hochblätter übergangen ist? Statt der Bezeichnung *Staubgefäfse* hätten wir lieber *Staubblätter* gelesen. Die Namen: Kryptogamen und Phanerogamen sollten doch endlich überall verschwinden und durch die sachgemäfseren: Sporenpflanzen und Blütenpflanzen (resp. Samenpflanzen) ersetzt werden. Für die Namen der Familien hätten wir eine einheitliche Bildung der Endungen zweckmäfsiger und korrekter gefunden, z. B. Scrophulari*aceae* statt *ineae*, Cor*naceae* statt Cor*neae* etc. Die Endungen *ineae* für gröfsere Gruppen, *eae* für Unterfamilien. Bei dem Namen Orobrancheae glaubten wir einem Druckfehler zu begegnen, indessen folgt unmittelbar darauf auch „Orobranche“ statt „Orobanche“. *Ὄροβος* = Ervum bei Theophrast. *Ὀροβάγχος* ist der Name eines Unkrautes, welches den *ὄροβος* erstickt (*ἄγχω*). Diese und ähnliche Kleinigkeiten sind indessen nicht geeignet, unser günstiges Gesamturteil zu modifizieren, das wir zum Schlufs noch einmal dahin zusammenfassen: Wir halten das Büchlein, das, wie die Herren Verfasser in der Vorrede bemerken, kein Leitfaden, sondern ein Repetitionsbuch für den Schüler sein soll, für wohl geeignet, das, was der Schüler unter Leitung und lebendiger Demonstration eines kundigen Lehrers an Erkenntnis gewonnen, zu klären und zu befestigen.

Berlin. Th. Liebe.

G. Arendt, die Regeln der Bruchrechnung. (Gemeine und Decimalbrüche.) Ausg. B. Für Gymnasien und Realschulen. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Berlin, Herbig, 1882. VIII u. 140 S. 16.

Obwohl die erste Auflage dieses Buches von mir in dieser Ztschr. 1869 S. 935 ff. eingehend besprochen worden ist, auch der Plan, nach welchem es bearbeitet ist, in der zweiten Auflage

derselbe geblieben ist, so will ich es mir dennoch nicht versagen, hier noch einmal auf dasselbe aufmerksam zu machen, zumal da das Buch fast in allen seinen Teilen eine sehr bedeutende Erweiterung erfahren hat. Ganz besonders ist bei dieser Erweiterung das Rechnen mit decimalen Zahlen bedacht worden, und mit Recht, denn es ist jetzt nach Einführung der decimalen Währungszahlen in den Vordergrund getreten, wie leider noch nicht von allen Rechenlehrern erkannt worden ist. Der Verf. gehört zu meiner grofsen Freude zu den wenigen Mathematikern, die es nicht für unter ihrer Würde halten, sich mit dem elementaren Rechnen zu beschäftigen, er begnügt sich nicht, wie so viele, bei dem mathematischen Unterricht in den oberen Klassen über die Unbeholfenheit und Unsicherheit im praktischen Rechnen zu klagen, sondern er ist bemüht, dafür zu sorgen, dafs die Schüler besser vorbereitet in jenen Unterricht eintreten, und greift das Übel dort an, wo es anzugreifen ist. Nachdem er in der ersten Auflage hinsichtlich der Rechnung mit decimalen Zahlen noch nicht vollständig mit der wenig brauchbaren, weil wenig bearbeiteten Methode gebrochen hatte, hat er jetzt gebührende Rücksicht auf die wesentlichen Veränderungen, welche die Methode dieses Zweiges des Rechenunterrichtes erfahren hat, genommen und Regeln für das Rechnen mit Decimalbrüchen aufgestellt, die meiner Ansicht nach allein praktisch brauchbar sind, weil sie sich eng an das Rechnen mit ganzen Zahlen anschliefsen. In der ersten Auflage erklärte noch der Herr Verf.: „Ein Bruch, dessen Nenner eine der Zahlen 10, 100 u. s. w. also eine 1 mit beliebig vielen Nullen ist, wird Decimalbruch genannt“, jetzt erklärt er die decimalen Einheiten als solche, die genau ebenso aus den Einern hervorgehen, wie etwa die Einer aus den Zehnern. Damit ist wohl am deutlichsten gezeigt, auf welche Weise der Hr. Verf. die Rechnung mit Decimalbrüchen durchgeführt wissen will: da der Decimalbruch eine Erweiterung der ganzen Zahl ist, so ist die Rechnung mit ihnen aus der Rechnung mit ganzen Zahlen und nicht aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen abzuleiten. Ich freue mich, hier aussprechen zu können, dafs der Hr. Verf. so der von mir hier und an anderen Orten empfohlenen Methode gefolgt ist: bei den vielen Erfahrungen, die ihm hinsichtlich des Rechenunterrichtes zur Seite stehen, ist dieser Umstand keine geringe Empfehlung der Brauchbarkeit jener Methode. Es ist hiernach selbstverständlich, dafs in dem vorliegenden Buche der abgekürzten Rechnung ganz besonders viel Raum gewidmet ist; denn der Hr. Verf. hat natürlich erkannt, dafs man erst dann die Vorteile der Einführung decimal geteilter Mafse und Münzen voll geniefst, wenn man es versteht, trotz der mehrziffrigen Zahlen mit wenig Ziffern zusammengesetzte und zu vielziffrigen Zahlen führende Rechnungen auszuführen. Dafs er bei der Rechnung mit abgekürzten, also ungenauen Zahlen der Fehler-

bestimmung eine besondere Untersuchung widmet und die Sache von einem neuen Gesichtspunkte aus betrachtet, ist sehr anerkennenswert: immerhin ist aber eine komplizierte Fehlerbestimmung mehr geeignet, von der abgekürzten Rechnung abzuschrecken, als ihr Freunde zu erwerben. Man bedenke nur, dafs diese Rechnung grade in den Kreisen am besten am Platze ist, in welchen man nicht bis zur Rechnung mit Logarithmen vordringt, also in der Elementarschule und bei der bedeutenden Anzahl von Schülern, welche die höheren Schulen nur bis zur Erlangung der Berechtigung, ein Jahr zu dienen, besuchen. Schliefslich wird es auch verhältnismäfsig selten darauf ankommen, zu wissen, wie grofs der betreffende Fehler ist, es genügt in den Rechnungen des praktischen Lebens, in denen die abgekürzten Rechnungen durchaus angewendet werden müssen, diejenige Ziffer im Resultate zu kennen, bei welcher die Ungenauigkeit anfängt, und diese ist ja aus der Rechnung selbst zu erkennen. Aufserdem wird ja der Fehler häufig viel kleiner, als die Fehlerbestimmung angiebt, zumal da man durch gewisse Kompensationen für die Verkleinerung desselben sorgen kann.

Der Verf. hat sich im allgemeinen darauf beschränkt, die Regeln, die für die einzelnen Rechnungsarten resultieren, aufzustellen und dieselben an passend gewählten Beispielen zu erläutern. Obwohl die Fassung dieser Regeln so gewählt ist, dafs sie alles enthält, was in der Rechnung ausgeführt werden soll, so ist es doch zuweilen dem Hrn. Verf. passiert, dafs er wichtige Punkte als selbstverständlich ausgelassen hat. Ich kann das nicht billigen: ich meine, dafs eine mathematische Regel allerdings kurz sein soll, dafs sie aber die Vollständigkeit der Kürze nicht opfern darf. Das geschieht aber z. B. in folgenden Regeln: Zwei Potenzen von derselben Basis werden mit einander multipliziert, indem man ihre Exponenten addiert; ein Produkt wird potenziert, indem man jeden Faktor einzeln zu der betreffenden Potenz erhebt; gleichnamige Brüche werden addiert oder subtrahiert, indem man nur ihre Zähler addiert oder subtrahiert, ihre Nenner aber unverändert läfst; ein Bruch wird mit einer ganzen Zahl multipliziert, indem man seinen Zähler mit der ganzen Zahl multipliziert; zwei Brüche werden mit einander multipliziert, indem man Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multipliziert; ein Bruch wird durch eine ganze Zahl dividiert, indem man seinen Nenner mit der ganzen Zahl multipliziert. Auch halte ich es nicht für richtig, zu sagen: Zahlen von einander subtrahieren: man darf meiner Ansicht nach wohl sagen: Zahlen zu einander addieren, Zahlen mit einander multiplizieren, aber nicht Zahlen von einander subtrahieren, Zahlen durch einander dividieren, weil in diesem Falle die beiden Zahlen nicht mit einander vertauscht werden dürfen.

Die von mir so oft empfohlene Art, bei der Subtraktion zu

sprechen, wird ebenfalls von dem Hrn. Verf. besonders hervorgehoben: demgemäfs hat er auch die Sprechweise bei derjenigen Division, bei welcher man nicht die Teilprodukte, sondern nur die Reste hinschreibt, auf diese Art zu subtrahieren basiert; schon in der ersten Auflage empfahl der Hr. Verf. diese Art der Division; ich konnte mich aber nicht für dieselbe aussprechen, weil sie mir bei Anwendung der gewöhnlichen Art der Subtraktion zu grofse Ansprüche an die Überlegung und Aufmerksamkeit der Schüler zu stellen schien. Der Hr. Verf. hat sich offenbar überzeugt, dafs diese Division wesentlich durch jene Subtraktion unterstützt wird. Mir ist nicht bekannt geworden, ob in Frankreich, wo, wie der Hr. Verf. schon in der ersten Auflage sagt, dieselbe allgemein üblich ist, ebenso gesprochen wird, wie es von mir empfohlen wurde: in Österreich, wo man nur so dividiert, spricht man genau so. In einer Kleinigkeit weicht der Hr. Verf. von mir insofern ab, als er bei der Subtraktion die oft zu dem Subtrahendus zuzuzählende 1 besonders aussprechen läfst, ich lasse in diesem Falle sogleich den um die 1 vermehrten Subtrahendus sprechen, also in 965 — 278 : 8 plus 7 ist 15; 8 plus 8 ist 16, 3 plus 6 ist 9. Bei dem Aufschreiben des Verfahrens ist es übrigens dem Hrn. Verf. passiert, dafs er zwischen nicht gleiche Zahlen das Gleichheitszeichen setzt: was bei dem Sprechen mit den gehörigen Pausen erlaubt ist, ist doch nicht bei dem Hinschreiben erlaubt. Warum der Hr. Verf. in einem Exempel wie 3207 . 461 die Multiplikation mit der niedrigsten Ordnung des Multiplikators beginnt, ist mir nicht ganz klar, man kann ebenso gut mit der höchsten anfangen:

```
     3207 . 461
12828
 19242
    3207
───────────
1478427
```

Wenn ich schon bei der Anzeige der ersten Auflage sagen konnte, dafs sich das Buch ganz besonders zur Repetition empfehlen lasse, indem auch der Schüler der oberen Klasse leicht dies und jenes für das Rechnen Brauchbare in Erinnerung bringen könne, so läfst sich das in erhöhtem Mafse von der neuen Auflage sagen; ihr Inhalt wird aufserdem sicher dazu beitragen, die Methoden, die in der neuesten Zeit wesentlich umgestaltet und verbessert worden sind, in weitere Kreise zu verbreiten.

Kniess u. Bachmann, Aufgabensammlung für das Rechnen mit bestimmten Zahlen. I. Teil. München, Max Kellerers Buchhandlung, 1883. VIII u. 119 S. 8.

Auf den höheren Schulen soll der Rechenunterricht den Schüler nicht nur mit den für die Praxis notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, sondern ihn auch auf den Unterricht in der Arithmetik passend vorbereiten. Diesen beiden

Seiten gerecht zu werden ermöglichen die meisten der gebräuchlichen Rechenbücher nicht, weil ihre Verfasser im allgemeinen nicht mathematisch genug vorgebildet sind, um bei der Wahl der Aufgaben die zweite Seite genügend berücksichtigen zu können. Hin und wieder erkennt man ja, dafs es das Verständnis im späteren arithmetischen Unterricht wesentlich unterstützt, wenn der Rechenunterricht dafür gesorgt hat, dafs der Schüler in den vier Species nicht nur hinreichende Fertigkeit, sondern auch eine gewisse Übersicht über das Wesen derselben und namentlich über ihren Zusammenhang erreicht hat: immerhin trifft man jene Erkenntnis nur sehr vereinzelt an, trotzdem man doch meinen sollte, dafs die Mathematiker der höheren Schulen schon längst erkannt haben sollten, wie wesentlich ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender Rechenunterricht den späteren Unterricht in der Mathematik unterstützt, und dafs die Klagen über die geringen Leistungen in diesem Fache vielleicht vermindert werden würden, wenn man den an und für sich schon im Pensum der höheren Schulen ziemlich isoliert dastehenden Unterricht in der Mathematik nicht auch noch aufser Verbindung mit dem Rechenunterricht setzen würde. Die Verf. des uns vorliegenden Rechenbuches wollen entschieden den Rechenunterricht auf die von mir oft genug empfohlene Stufe stellen, indem sie, unzufrieden mit den bis dahin in Bayern gebräuchlichen Aufgabensammlungen, diese Sammlung bearbeiteten, welche „eine reichere Auswahl als die bis jetzt zu Gebote stehenden Sammlungen bietet und zugleich mehr Rücksicht nimmt auf das Lehrprogramm der neu organisierten bayerischen Realschulen, welches ein tieferes Eingehen und gründlichere Behandlung des Lehrstoffes ermöglicht und gestattet, vorbereitend für den nachfolgenden Unterricht in der Algebra zu wirken.“ Meiner Ansicht nach ist dies den Verfassern in ausgezeichneter Weise gelungen, indem sie die vier Species in ganzen, einfach und mehrfach benannten Zahlen, in den gemeinen und Decimalbrüchen — auf diese beschränkt sich der zunächst vorliegende erste Teil — durchaus so behandelt und dargestellt haben, dafs der Schüler für den späteren Unterricht in der Arithmetik wohl ausgerüstet werden kann. Sie suchen dies zunächst durch eine aufserordentlich gründliche Bearbeitung der vier Species in ganzen Zahlen zu erreichen: der Schüler soll nicht nur mechanisch addieren, subtrahieren etc. lernen, er soll auch Verständnis für das Wesen dieser Operationen gewinnen: die zu diesem Zweck in grofser Anzahl gegebenen Aufgaben in unbenannten Zahlen fassen die verschiedenen Operationen von so vielen Seiten an, dafs ein Gelingen des Planes sicher erscheint. Sehr häufigen Gebrauch machen die Hrn. Verf. auch von den Klammern: der Schüler soll nicht nur die Art ihres Gebrauches kennen lernen, sondern damit zugleich viele Grundregeln der Arithmetik. Wer sich weniger eingehend mit dem Rechenunter-

richt beschäftigt hat, wird vielleicht erstaunt sein, dafs in den vier Species mit unbenannten Zahlen ein so bedeutender Unterrichtsstoff liegt. Ähnlich, wenn auch nicht in so ausgedehnter Weise, sind die vier Species in gemeinen und Decimalbrüchen behandelt. Unterdrücken kann ich dabei ein gewisses Bedenken nicht: mir will es nämlich mitunter scheinen, als ob die Hrn. Verf. zu grofse Anforderungen sowohl an die Überlegung als an die Ausdauer der Schüler stellten. Viele Aufgaben sind bereits so kompliziert, dafs sie unseren Gymnasialsekundanern Schwierigkeiten machen würden, wenn sie sie mit Hülfe der Gleichungen lösen sollten: ja, es treten ziemlich umfangreiche Aufgaben sogar in Gleichungsform auf, ohne dafs sie, was doch oft genug schwieriger ist, durch Gleichungen gelöst werden sollten. Eine grofse Anzahl von Aufgaben erscheint mir auch zu lang und mit zu vielen Zahlen ausgestattet: es ist wirklich ein Unterschied, ob ein Schüler 10 Aufgaben mit je zwei Zahlen zu lösen hat, oder eine Aufgabe mit 20 Zahlen. Zu bedenken ist dabei, dafs doch der Inhalt dieses ersten Teiles in zwei bis drei Jahren, also von neun- bis elfjährigen Schüler bewältigt werden soll. — Die Aufgaben selbst sind systematisch geordnet, so dafs in jedem Abschnitte die einfachen und leichten Aufgaben, welche das Verständnis der einzelnen Operationen befestigen sollen, vorangehen, und die folgenden, schwieriger werdenden Aufgaben eine stete Wiederholung des bereits verarbeiteten Stoffes bedingen.

Die Hrn. Verf. haben nur Aufgaben gegeben, nirgends ist eine Aufgabe vorgerechnet oder eine Andeutung darüber gegeben, wie ihrer Ansicht nach gerechnet werden sollte. Ich glaube, dafs viele Lehrer, die nach diesem Buche unterrichten werden, darin einen gewissen Mangel erblicken werden, zumal da es ja so leicht ist, durch wenige vorgerechnete Aufgaben und durch gewisse gestellte Fragen deutliche Fingerzeige zu geben. Etwas anderes wäre es, wenn die Hrn. Verf. beabsichtigten, zugleich eine Unterweisung herauszugeben, darüber findet sich aber keine Andeutung. Welche Stellung die Decimalbrüche im Unterricht einnehmen sollen, ob sie sich an den gemeinen Bruch oder an die ganze Zahl anschliefsen sollen, ist z. B. in keiner Weise zu ersehen. Deutlicher erscheint die Behandlung der mehrfach benannten Zahlen, denen die decimale Teilung zu Grunde liegt. Die Hrn. Verf. stellen die Aufgaben mit diesen Zahlen unmittelbar hinter die vier Species mit ganzen Zahlen und zeigen sowohl durch die Vorübungen als auch durch die Schreibweise, dafs sie das Rechnen ohne jede Rücksicht auf die decimale Teilung ausgeführt wissen wollen. Erst nach der Lehre von den Decimalbrüchen wenden sie die jetzt endlich allgemein werdende Schreibung in Decimalbruchform an, indem sie wohl der Meinung sind, dafs sie erst nach Absolvierung der Lehre von den Decimalbrüchen genügend verstanden werden könne. Ich möchte dies

grade umgekehrt behandelt haben: die Schreibung in Decimalbruchform, die sich meiner Erfahrung nach neunjährigen Schülern durchaus verständlich machen läfst, soll die Lehre von den Decimalbrüchen vorbereiten und nicht umgekehrt; man erspart so viel Zeit und läfst die Schüler schon frühzeitig die Vorteile der decimalen Teilung geniefsen. Billigen kann ich es ferner nicht, dafs die Hrn. Verf. zu der grofsen Menge von Benennungen, die in dem Gesetze vorgesehen sind, die aber die Praxis durchaus nicht vollständig aufgenommen hat, noch Benennungen hinzufügen, die gar nicht im Gesetze stehen. Die Schüler haben meiner Ansicht nach mit den fremden Namen Not genug, man sollte sie nicht noch vermehren. Wenn auch in der Verbindung der Einheiten das deutliche Bestreben hervortritt, nicht Einheiten mit einander zu einer Zahl zu verbinden, die ihrer Gröfse nach aufserordentlich von einander abweichen, so finden sich doch noch hin und wieder Abweichungen: ich halte es z. B. nicht für richtig, Kilometer mit Centimetern, ja sogar mit Millimetern, Kubikmeter mit Kubikmillimetern zu verbinden: wir wissen doch recht gut, dafs wir bei dem Messen von Entfernungen, die mehrere Kilometer betragen, für gewöhnlich nicht so genau messen können, dafs auch noch Centimeter und Millimeter in Betracht kämen.

Die Hrn. Verf. geben auch Beispiele für das abgekürzte Rechnen: es will mir aber scheinen, als ob sie das Gebiet für das abgekürzte Rechnen noch nicht umfangreich genug genommen hätten. In allen ihren Aufgaben handelt es sich nur um das Abkürzen der decimalen und nicht der dekadischen Einheiten: soll man denn nicht auch mit ganzen Zahlen abgekürzt rechnen? Wenn man das Produkt $5{,}2437 \times 4{,}9284$ bis auf Zehntausendstel genau rechnet, so erhält man ein ebenso ungenaues Resultat, als wenn man das Produkt $5\dot{2}437 \times 49284$ auf Zehntausender genau rechnet. Den Standpunkt der Hrn. Verf. in dieser Beziehung zeigen auch diejenigen Aufgaben, in welchen gemeine Brüche vereinigt mit Decimalbrüchen vorkommen. Dieselben stehen vor den abgekürzten Rechnungen, und doch finden diese bei solchen Aufgaben namentlich in der Addition und Subtraktion ihre Anwendung: hier sollte man also den gemeinen Bruch in einen abgekürzten Decimalbruch verwandeln und nicht den Decimalbruch in einen gemeinen Bruch oder gar mit periodischen Decimalbrüchen rechnen.

Die wenigen Ausstellungen, die ich zu machen hatte, sind nicht imstande, die günstige Meinung, welche ich von dem Buche gewonnen habe, zu beeinträchtigen. Ich bin der Überzeugung, dafs dasselbe in der Hand eines geschickten Lehrers wesentlich zur Hebung des Rechenunterrichts beitragen wird.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

Nekrolog Anton Joseph Reisackers.

Anton Joseph Reisacker wurde am 8. Januar 1821 zu Düsseldorf a. Rh. geboren. Auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt vorgebildet, begab er sich im Herbst 1839 nach Bonn, um Theologie zu studieren. Neben den fachwissenschaftlichen Kollegien besuchte er jedoch auch Vorlesungen aus dem Gebiete des klassischen Altertums, und von seinem dritten Semester ab wandte er sich ganz dem Studium der Philologie und Geschichte zu. Die mächtigen Persönlichkeiten Welckers und Ritschls, unter deren Führung die Bonner philologische Schule damals den Ruf der ersten Deutschlands erlangt hatte, übten ihre Anziehungskraft auch auf Reisacker aus, und im philologischen Seminar, dessen ordentliches Mitglied er drei Semester hindurch war, erwarb er sich besonders Ritschls Zuneigung in hohem Grade, von der er noch nach langen Jahren oftmals die ehrendsten Beweise erhielt. Eine schöne Frucht dieses ernsten wissenschaftlichen Strebens war seine Dissertation: „Quaestiones Lucretianae", auf Grund deren er am 17. Dezember 1847 promovierte. Schon vorher (Herbst 1845—1846) hatte er in seiner Heimat der Militärpflicht genügt und im folgenden Jahre Gelegenheit gefunden, an der Realschule zu Düsseldorf als Lehrer aushülfsweise beschäftigt zu werden. Der Direktor der Anstalt, Dr. Heinen, sprach sich aufserordentlich anerkennend über die erste pädagogische Leistung Reisackers aus und entliefs ihn mit dem Wunsche, „dafs der wackere und bescheidene junge Mann bald einen seinen schönen Kräften und seinem ernsten Streben angemessenen Wirkungskreis finden möge". Nachdem er darauf am 12. Januar 1848 das examen pro facultate docendi abgelegt hatte, nahm er die Stelle eines Erziehers im Hause des Herrn Werle, Maires von Reims, an, die er fast 2 Jahre behielt. Erst Michaelis 1849 trat er in den öffentlichen Schuldienst ein und wurde dem Gymnasium zu Aachen als Hülfslehrer überwiesen, woselbst er bis 1851 thätig war. Eine kurze Unterbrechung erfuhr seine Wirksamkeit an der genannten Anstalt dadurch, dafs er bei der infolge des badischen Aufstandes notwendig gewordenen Mobilmachung zu den Fahnen einberufen wurde. Darauf an dem Gymnasium in Koblenz beschäftigt, wurde er dort zu Ostern des folgenden Jahres definitiv angestellt und schon am 7. Mai 1853 zum Oberlehrer bei dem Gymnasium an Marzellen in Köln befördert. Nach sechsjähriger Wirksamkeit daselbst wurde er Ostern 1859 zum Gymnasialdirektor in Trier ernannt und 1868 an die Spitze des Matthiasgymnasiums zu Breslau berufen, dessen Leiter er 13 Jahre hindurch bis wenige Monate vor seinem Tode blieb.

Reisacker war ein Mann, der neben anderen glücklichen Geistesanlagen insbesondere ein sicheres und rasches Urteil mit reicher Phantasie und einem regen Sinn für das Schöne und Edle verband. Diese Vereinigung von Kräften, die in gleich harmonischer Stärke sonst selten in einer Persönlichkeit wirken, macht es psychologisch erklärlich, dafs er die Schätze des klassischen Altertums nicht sowohl nach der kritisch-philologischen, als nach der ästhetisch-philosophischen Seite auszubeuten sich bestrebte; auf diesem Gebiete bewegt sich denn auch seine litterarische Thätigkeit, die ihm vielfachen Beifall und reiche Anerkennung eingetragen hat. Aufser der oben erwähnten Inaugural-Dissertation veröffentlichte er folgende Programmabhandlungen: Epicuri de animorum doctrina a Lucretio discipulo tractata. Köln, 1855. — Der Todesgedanke bei den Griechen. Eine historische Entwickelung mit besonderer Rücksicht auf Epikur und den römischen Dichter Lukrez. Trier, 1862. — Horaz in seinem Verhältnis zu Lukrez und in seiner kulturhistorischen Bedeutung. Breslau, 1873.

Ein seinen Neigungen besonders entsprechendes Feld eröffnete sich ihm mit seiner Berufung nach Trier. Hier fand er als Mitglied der verschiedenen Lokalvereine zur Pflege der heimischen Kunst und besonders des unter Rischls Leitung stehenden „Vereins von Altertumsfreunden im Rheinlande" reiche Gelegenheit, sein Kunstinteresse zu bethätigen und mit hervorragenden Gröfsen auf diesem Gebiete in schriftlichen Gedankenaustausch zu treten, der sich bis nach Rom in das instituto archeologico erstreckte, mit dessen Direktor Brunn Reisacker persönlich befreundet war.

Die eigentliche Bedeutung Reisackers liegt jedoch in seiner Thätigkeit als Lehrer und Direktor. Sein Unterricht war klar und anregend und ging nicht nur darauf aus zu belehren, sondern auch zu erziehen; in seinen vielen Schulreden wies er die ihm anvertraute Jugend stets auf die höchsten Güter der Menschheit hin, als ob er deren Pflege ihr nicht warm und dringend genug ans Herz legen könnte. Im amtlichen Verkehr zeigte er eine mit Milde und Freundlichkeit gepaarte Gemessenheit, stets bestrebt, Schwierigkeiten ohne Härte zu ebnen und Mifshelligkeiten zu vermeiden. Die unter seiner Leitung stehenden Anstalten wufste er geachtet und auf der Höhe der wissenschaftlichen und didaktischen Forderungen zu erhalten und die Lehrer derselben aufser durch Mitteilungen aus seiner eigenen reichen Erfahrung besonders dadurch zu fördern, dafs er das rege Interesse, welches er selbst für die wichtigen Fragen des Unterrichts hatte, auch ihnen einzuflöfsen verstand.

Dafs sich daher Reisackers Ruf als Schulmann und Dirigent schnell verbreitete, ist natürlich. So wurden 1866 von Wien aus Unterhandlungen behufs Übernahme des Direktorats an dem zu gründenden Pädagogium mit ihm angeknüpft, die sich lange hinzogen, ohne jedoch zu einem Resultate zu führen. Auch die preufsischen hohen Behörden richteten ihre besondere Aufmerksamkeit auf ihn. Bereits 1873 wurde er für die Stelle eines Provinzial-Schulrats in Aussicht genommen; doch schlug er dieselbe aus, da er Breslau und dessen durch die akademischen Kreise befruchtetes Geistesleben nicht missen wollte. Im Herbste desselben Jahres nahm er auf Einladung des Ministers Falk an den im Unterrichtsministerium abgehaltenen Konferenzen teil. Die von ihm bei dieser Gelegenheit in Bezug auf die Stellung des Gymnasiums und der Realschule vorgetragenen Ansichten hat er später

in einem eigenen Artikel in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1881: „Gymnasium und Realschule“, weiter entwickelt und begründet. Vom folgenden Jahre ab wurde er aushülfsweise beim Provinzial-Schulkollegium in Breslau mit der Bearbeitung der katholischen Seminar- und Präparanden-Angelegenheiten in den oberschlesischen Kreisen betraut, bis die sich häufende Menge der Geschäfte im Jahre 1876 die Anstellung eines besonderen Rates für dieses Ressort erforderlich machte. Die pflichttreue Thätigkeit Reisackers erfuhr auch von Allerhöchster Stelle wiederholte Anerkennung, indem ihm beim Scheiden von Trier der Rote Adler-Orden IV. Klasse und bei der Entbindung von den Geschäften im Provinzial-Schulkollegium der Königliche Kronen-Orden III. Klasse verliehen wurde.

Als am 23. April 1882 der um das Schulwesen Schlesiens so hochverdiente Geh. Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Dillenburger in die Ewigkeit abgerufen wurde, schien niemand geeigneter, an des Verstorbenen Stelle zu treten, als Reisacker. Doch die Hoffnung, dafs ihm als Nachfolger Dillenburgers eine lange und gesegnete Wirksamkeit beschieden sein würde, sollte sich leider nicht erfüllen. Kaum in sein neues Amt eingeführt, wurde der vordem nie durch eine Krankheit gebeugte Mann von einem Herzleiden befallen, welches ihn nach kurzem Krankenlager am 13. Oktober 1882 dahinraffte, zum grofsen Schmerz für alle, welche im amtlichen oder geselligen Verkehr Gelegenheit gefunden hatten, die ausgezeichneten Eigenschaften seines Geistes und Herzens schätzen zu lernen.

Breslau. J. Sprotte.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle[1]).

II.

(Präparation auf eine vom Verf. in Quarta gehaltene Muster-Lektion: Behandlung des Gedichts von Hölty „Das Feuer im Walde.")

I. Anleitung zur Präparation.

Der Kandidat ist auf M. W. Götzinger (Deutsche Dichter Bd. II S. 160 ff.) zu verweisen, wo er indessen nicht mehr findet als einige Anmerkungen, darunter auch ein falsches Datum der Schlacht bei Kunersdorf (22. Aug. statt des 12.) und im Zusammenhang damit die ungenaue Notiz, dafs Kleist 2 Tage (statt 12 T.) nach der Schlacht gestorben sei. C. Gude (Erläuterungen deutscher Dichtungen) und W. Leimbach (Ausgewählte deutsche Dichtungen. Cassel 1880) haben dieses Gedicht nicht behandelt. Doch mögen die sonst dort gegebenen Beispiele einer schulmäfsigen Erläuterung eingesehen werden. Aus den kurzen und allgemeinen Bemerkungen Schraders (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 454) wird der Anfänger nicht viel für eine auf eingehende Vertiefung gerichtete Praxis entnehmen können. Die Hauptsache bleibt demnach, wie immer, eigne Vertiefung in das Gedicht durch immer wiederholte Lektüre und Betrachtung. Sehr förderliche Richtlinien werden ihm sodann die sogen. Formalstufen der Herbart-Ziller-

[1]) Vgl. oben S. 193 ff. und die Vorbemerkungen daselbst. — Andere Beispiele bringt das inzwischen vom Verfasser für die nächste Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen fertig gestellte Hauptreferat über das Thema: In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten. Von diesem Referat wird ein Separat-Abdruck in den Buchhandel kommen.

Stoyschen Didaktik an die Hand geben können. — Notwendig aufserdem ist die Lektüre der Schilderung der Schlacht bei Kunersdorf im Archenholtz auch schon deshalb, weil dieses Buch Stoff der deutschen Prosa-Lektüre in der nächst höheren Klasse ist, also die Beziehung darauf der Konzentration des Unterrichts dient.

Die Präparation wird sodann eine Reihe von Vorfragen zu beantworten haben, welche sich beziehen 1) auf das Wesen des betr. Unterrichts-Objekts, also des vorliegenden Gedichts, und sodann 2) auf die Bildungsstufe des Schülers und das von ihm mitgebrachte Vorstellungsmaterial.

ad 1. Man hat sich zu erinnern, dafs man bei der Lektüre und Betrachtung des Gedichts zu achten habe a) auf den Gehalt: den Reichtum an Bildern des Schönen, sowie des dargestellten seelischen Lebens, b) auf die Form: anschauliche, lebensvolle, plastische Darstellung; — übersichtliche Gliederung, einheitliche Gruppierung um einen Mittelpunkt; — Mannigfaltigkeit der poetischen Mittel, z. B. wirkungsvolle Zusammen- oder Gegenüberstellung (Kontrast, Peripetie, angemessene Abwechselung u. s. w.); — Verwendung epischer und dramatischer Momente; — sprachliche oder metrische Schönheiten u. s. w. Diese Dinge sind nicht von aufsen in das Gedicht hineinzutragen, sondern aus dem Gedicht empirisch herauszusehen; aber damit man das letztere leichter könne, hat man sich der im Wesen der Dichtung als Grundformen liegenden 'notae essentiales' zu erinnern.

ad 2. Man hat sich dessen zu erinnern, a) was man bei dem Durchschnitt der Schüler dieser Stufe voraussetzen kann von Anschauungen, Vorstellungen, Urteilen, Kenntnissen u. s. w. — und man hat sich selbst b) klar zu machen, was man mit der Behandlung des Gedichts erzielen soll: Verständnis desselben, Herrschaft über dasselbe, aber zugleich doch noch etwas mehr! Auf dem Wege dahin nämlich durch Vertiefung und Besinnung [1]) Bildung der Anschauung, der Phantasie, des Urteils, des Gemütes; — nach Vollendung des Weges als Frucht der Arbeit: Erregung eines lebendigen Interesses [2]) und womöglich auch irgend eine Einwirkung auf den sittlichen Willen.

Mittel dazu wird sein: α) die Bildung des Interesses durch Anleitung der Schüler zur Beobachtung (empirisches In-

---

[1]) Vgl. Herbart, Allgem. Pädagogik Buch II, Kap. 1, N. 1. — Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik S. 226. Stoy, Encyklopädie d. Pädagogik. 2. Ausg. S. 274.

[2]) im Sinne der Herbartschen Schule. Vgl. Kern, Grundrifs der Pädagogik § 9: „Das Interesse scheint als eine Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist.“ Stoy a. a. O. S. 77: „Das Interesse ist derjenige Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst. Vgl. auch Ziller a. a. O. S. 151.

teresse), zur Erkenntnis der tieferliegenden Gründe (spekulatives Interesse), zur ästhetischen und sittlichen Beurteilung der Dinge (ästhetisch-ethisches Interesse) — und β) die Erregung eines vielseitigen Interesses, d. h. einer Teilnahme für die Natur (Naturgefühl), die einzelnen Personen (persönliches Interesse[1]), die socialen Zustände (sociales Interesse), die Welt des Ewigen (religiöses Interesse).

II. Die Behandlung des Gedichtes selbst[2]).

A. Vorbereitung.

1. Ziel. Wir wollen das Gedicht u. s. w. behandeln. Wer kennt es etwa schon? (vgl. oben I ad 2a).

2. Orientierende Vorbesprechung (Vorblick) zur Erregung der Erwartung. Lest die Unterschrift des Gedichts. — Wer weifs etwas von Hölty? (Ein Schüler kennt etwa den Anfang des Gedichts „Der alte Landmann“: „Üb' immer Treu und Redlichkeit“ u. s. w. — Im übrigen ist er unbekannt und auch der IV nur soweit bekannt zu machen, als es dem Verständnis des Gedichts selbst vorarbeitet.)

Hölty geb. 1748; d. h. als welcher König in Preufsen regierte? seit wie lange? — Welche Schlacht wird im Gedicht erwähnt? [von denen zu beantworten, welche das Gedicht schon kannten]. Wann ist die Schlacht geschlagen? — Am 12. Aug. 1759. — Wie alt war Hölty damals? u. s. w. Bei dem Interesse des Knaben Hölty für den grofsen Heldenkönig Friedrich II. ist vertiefend ein wenig zu verweilen. Wie wird auf ihn die Erzählung von der Schlacht bei Kunersdorf, von der Todesgefahr des Königs in derselben gewirkt haben? — Hölty kennt aber auch den im Gedicht erwähnten Dichter von Kleist, dessen „Frühling“ seine Lieblingsdichtung war. Er ist eines Landpfarrers Sohn, auf dem Lande aufgewachsen, ein begeisterter Freund des Landlebens. Auf welche Vermutung kann man nach allem Gesagten kommen? Dafs Hölty vielleicht Selbsterlebtes schildert, vielleicht selbst einer der zween Knaben im Gedicht ist. Dann wächst auch unser Interesse.

Lest nun die Überschrift des Gedichts. Erwartet man darnach etwas Besonderes, etwa ein Schlachtenbild? Das Gedicht übertrifft die durch die Überschrift erregten Erwartungen. — Immer

---

[1]) Bei Herbart „sympathetisches Interesse“ genannt. Vgl. hierzu überhaupt Kern a. a. O. § 11 und 37.

[2]) Das Gedicht gehört zu dem vereinbarten Kanon, der in den Klassen VI—III zu behandelnden deutschen Gedichte. Vgl. das Programm der Lat. Hauptschule 1880 S. 8. Wenn es bei Schraders S. 454 heifst, leider sei es jetzt in den mittleren Klassen das Gewöhnliche, den Schülern die freie Wahl der zu memorierenden Gedichte zu lassen, so wird damit eine Herrschaft des „Zufalls“ in den höheren Schulen konstatiert.

aber wird darauf zu achten sein, warum der Dichter das Gedicht „Das Feuer im Walde“ genannt hat.

3. Ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer[1]). Die Gliederung ist durch kürzere oder längere Pausen deutlich zu markieren.

B. Die Betrachtung des Gedichts selbst (Anblick, Einblick[2]).

Warum habe ich an einzelnen Stellen beim Lesen eingehalten? an welchen Stellen am längsten? wo sonst noch? — So werden die Glieder (Einheiten) des Gedichts von den Schülern selbst leicht gefunden und bestimmt werden können.

Hauptabschnitte: V. 1—26: Eingang. — V. 27—49: Mitte. — V. 49—69: Ausgang.

I. Einheit V. 1—26. Eingang. — Gliederung V. 1—9 und 10—26, wie oben herauszustellen. — Nunmehr Betrachtung dieser und jeder folgenden Einheit nach Form und Inhalt.

1) V. 1—9. Der Lehrer läfst zunächst das hier geschilderte Landschaftsbild durch Fragen in der Phantasie der Schüler entstehen. (Wald, Hain, Eichenhain; — Waldwiese mit Bach; im Vordergrund ein alter Weidenstumpf.) — Dazu als Staffage: ruhig weidende Pferde; „zween“ (Sprachform!) geschäftig sich rührende Knaben; wie heifsen sie? vergl. V. 50. — Vierfache Handlung (sie liefen und lasen .... und türmten .... und setzten sich u. s. w.). — Mittelpunkt: Das Feuer im Walde, aufgetürmt, die Glut „gen“ (Sprachform!) Himmel fliegend.

Das alles mufs der Schüler, nachdem man ihn in das Einzelne sich hat vertiefen und das Ganze hat zusammenschauen lassen, so deutlich und lebendig in der Phantasie vor sich sehen, dafs er meinen mufs, es in einem Landschaftsgemälde darstellen zu können (Naturgefühl).

Zusammenfassung. Überschrift: Stillleben um ein Feuer auf einer Waldwiese.

Was wird sich nun begeben? (Erregung der Erwartung).

2) V. 10—26. Innerhalb dieses Abschnitts neue Teilung: „Sie schwatzten dies und schwatzten das.“ a) V. 10—16, b) V. 17—26. — Welches der Inhalt und die Helden ihres Gesprächs? Der Amtmann (= Gerichtsperson) und der Pfarrer. Einführung von zwei neuen Persönlichkeiten (indirekt durch die

---

[1]) In Übereinstimmung mit dem ganz durchgängigen Brauch der Volksschule und gegen Schrader S. 454: „Das Gedicht soll zuerst von den Schülern gelesen, dann von dem Lehrer mit richtiger Betonung vorgelesen werden.“ Ein Lesen mit falscher Betonung durch den Schüler zerstört den vollen Gesamteindruck, mit welchem das Gedicht und auch das prosaische Lesestück zuerst unmittelbar und ganz auf den Schüler wirken soll. Verständnisvolles Lesen ist erst die Frucht und bildet den Abschlufs der gesamten Arbeit der Behandlung.

[2]) „Synthese“, auch „Darbietung“, in der Terminologie der Herbartschen Schule.

Erzählung). — Vertiefung in diesen Zuwachs von Vorstellungen. Weckung des persönlichen Interesses für die beiden Gestalten durch Aufdeckung des Kontrastes in ihnen. (Der „Feuermann“ und „Ohnekopf“ werden nur parenthetisch erklärt.) Verwünschungen für den einen, Segenswünsche für den anderen. Warum spukt der Amtmann und klirrt mit der Feuerkette? Er mufs nach dem Tode selbst die Fesseln tragen, die er im Leben ungerechterweise anderen hatte anlegen lassen. — Er hat auf Erden nichts wissen wollen von der Welt des Ewigen und vom Jenseits; deshalb verwehrt ihm jene Welt den Eingang. Er findet dort keine „Heimat der Ruh“. (Volksglaube, Hinweisung auf den hellenischen ähnlichen Inhalts; vgl. Plato Phädon p. 81 D.) (Erregung gleichzeitig des spekulativen, ethischen und religiösen Interesses.)

In Abschnitt **b**) V. 17—26 knabenhaftes Mitdurchleben der Erinnerung. (Wiederholung, Reihe: manche schöne Nufs, manche Nufs, jede schöne Nufs!) Ausmündung in eine behaglich gemütliche Stimmung. (Warum? — Das wird aus der folgenden Peripetie deutlich.)

Zusammenfassung. Überschrift: Vertiefung der Knaben in eine gemütliche Unterhaltung. Wir glauben sie mit anzuhören. Zusammenfassung des Inhalts beider Glieder, des Eingangs zu einem Ganzen (Association): ein Stimmungsbild; Waldfrieden. Der Mittelpunkt: „Des Feuers gesellige Flamme“.

II. Einheit. V. 27—49 Mitte; Kernstück, enthält die eigentliche Handlung.

1. V. 27—36: Eingang. — **Da** rauscht u. s. w. Ankündigung eines Kontrastes. Peripetie. Hinweisung auf die Jahreszeit; in welcher befinden wir uns? — „dürres Laub“, „er wärmt sich“, also wohl im Herbst. Einführung welcher neuen Gestalt? Zuwachs an Anschauungen. Welcher Art die Erscheinung des alten Kriegesknechts. (Kontrast zu den Knaben.) — „Und sieh!“ Aufforderung auch an uns, diese Erscheinung uns recht genau anzusehen und recht lebendig einzuprägen. — „Wankt,“ „sagt,“ „wärmt“ (Gegensatz zu oben V. 2 u. 3 „und lasen“, „und türmten“ u. s. w.). Seine Gebrechlichkeit, Stelzfufs.

Setzt sich auf den Weidenstumpf zu den anderen (V. 9); das Feuer Mittelpunkt auch dieser Scenerie. Sein Stolz als preufsischer Soldat. Die wirkliche Erscheinung eines Helden (gegenüber den Helden des Gesprächs V. 10—26). — Kontrast zwischen seinem Heldentum und seinem jetzigen Lose. (Erweckung des persönlichen und des socialen Interesses, nämlich für die ganze Zeit Friedrichs des Grofsen).

Zusammenfassung, Überschrift: Erscheinung des preufsischen Invaliden. Bis hierher die Schilderung eine epische.

2) V. 37—49: Mitte und Höhe. — Schilderung der Schlacht

v. Kunersdorf. — (Wo ist das Schlachtfeld zu suchen?) Kontrast zu dem voraufgehenden Stimmungsbilde und Stillleben.

Vorbereitendes aus Archenholtz (in darstellender Form; das andere stets und so oft als nur möglich in dialogischer). Dauer der Schlacht vom Mittag bis zum Abend. Anfangs Sieg, am Abend plötzlicher Umschlag. Die blutigste Schlacht des siebenjährigen Krieges. „Blutarbeit, Mordfest" bei Archenholtz. — Da ging es scharf, ... da sauseten (Sprachform!). . —

Höhe und Krise, zwei Momente. Gefahr des Königs (darstellende Ergänzung aus Archenholtz); zwei Pferde dem König unter dem Leibe erschossen, seine Uniform durchlöchert, er selbst leicht verwundet, nur durch ein Etui gegen tödliche Verwundung geschützt, seine Verzweiflung, Einschreiten des Flügel-Adjutanten von Götz und des Rittmeisters von Prittwitz — „Steht, Kinder, steht! Verlasset Euren König nicht." Hier und im nächstfolgenden dramatische Schilderung. Höhe des ganzen Gedichts. (Erregung unserer persönlichen Teilnahme für den König und zugleich damit des socialen vaterländischen Interesses.)

Aber jener Ruf ertönt aus wessen Munde? — Einführung einer neuen Persönlichkeit: „Vater Kleist." — Archenholtz: „Die rechte Hand wird ihm durch eine Kugel zerschmettert; er nimmt den Degen in die Linke, und nun rückt er mit seinen Soldaten, die ihn wie ihren Vater liebten, auf die Batterie los." —

Neuer Höhepunkt: Kleists Heldentod. (Ergänzende Darstellung aus Archenholtz[1]). — Der Geschichtschreiber erzählt das ausführlich; der Dichter hebt nur zwei Punkte heraus, aber die wichtigsten, in welchen beide Höhenpunkte sich berühren (Association): Kleists Heldentod für den Heldenkönig. Er läfst sein Leben für ihn (gesteigertes, konzentriertes persönliches und sociales Interesse).

Aber neue Steigerung und Konzentrierung: Der erzählende Soldat ist mithandelnd und mitleidend beteiligt, sein Heldentum berührt sich mit dem Heldentum des Königs und des „Vaters Kleist". (Gruppe: König, Kleist, der Soldat.) Er spricht als Augenzeuge von Selbsterlebtem; durchlebt es noch einmal in der Erinnerung; vielleicht erinnert ihn der heutige Herbstabend, die sinkende Sonne an jenen Abend des 12. Aug. — Und mit ihm durchleben die Knaben und auch wir die Schlacht; so lebendig ist sie geschildert, dafs wir meinen, sie erlebt zu haben. (Reihe: Die Landschaft V. 1—9 glauben wir selbst zu sehen;

---

[1]) Auch Kleists Ode „An die preufsische Armee" ist heranzuziehen; z. B. die Strophe 9:

„Auch ich, ich werde noch, . . . vergönn es mir,
O Himmel! . .
„Einher vor wenig Helden ziehn.
„Ich seh Dich, stolzer Feind! den kleinen Haufen fliehn,
„Und find Ehr' oder Tod im rasenden Getümmel."

die Unterhaltung V. 10—16 selbst zu hören, die Schlacht V. 27—49 selbst zu erleben. — Andere Reihe: Die indirekt eingeführten Gestalten: Amtmann, Pfarrer — König, Kleist; d. h. Helden der Erzählung — wirkliche Helden.)

Endlich: Der Dichter hebt des Dichters Tod besonders hervor. Seine persönliche Teilnahme für ihn läfst auch die unsrige wachsen.

Zusammenfassung: Bild aus dem Völkerleben als Gegenstück zu dem vorhergehenden Bild des Stilllebens. (Kontrast.) Überschrift: Schilderung der Schlacht bei Kunersdorf durch einen preufsischen Soldaten als Augenzeugen.

III. Einheit: Ausgang: Die Wirkung der Schilderung der Schlacht und zwar

a) die nächste Wirkung V. 49—57. So sehr haben die Knaben die Schlacht im Geiste mit durchlebt, dafs der eine sogar sein Bein für gefährdet hält; — und so gewaltig ist die nächste Wirkung der Schilderung vom Schlachtengraus, dafs er ganz von Grauen erfafst in knabenhafter Weise es verschwört, jemals Soldat zu werden. — Sind wir mit dieser Wirkung zufrieden? Wird uns der Dichter mit solchem Abschlufs in befriedigter Stimmung entlassen? — b) eine weitere und andere Wirkung ist noch nötig. V. 58—69. „**Doch** kommt der Schelmfranzos zurück" u. s. w. — Also Besinnung des Knaben auf sich selbst, dafs er ein deutscher Knabe ist, dafs ein deutscher Mann in ihm steckt, der die Wiederkehr französischer Willkür zu verhüten, für des Volkes Ehre einzutreten hat (sociales, nationales, vaterländisches und ethisches Interesse).

Was gelobt er zu thun? (der „rote Rock" die damalige Uniform der Hannoveraner) auf welche Gefahr hin? Auch sein Bein zu verlieren, auch für das Vaterland in den Tod zu gehen u. s. w.

Weckung der Willenskraft, Einwirkung auf den sittlichen Willen in dem Knaben (die gleiche Wirkung doch wohl auch auf uns?[1])

Vergleichung dieses Seelenzustandes des Knaben mit dem voraufgehenden (Association). Er sühnt seine frühere Feigheit, stellt seine Ehre wieder her, beweist, dafs auch aus diesem Preufsenknaben ein künftiger Held hervorgehen wird, würdig des Beispiels des Invaliden, des „Vaters Kleist", des Königs (ethisches Interesse).

IV. Einheit: Abschlufs. V. 64—69. Welchen Zuwachs von Vorstellungen bringt er uns? — Ergänzung des Landschaftsbildes: „Riedgras" (wie unterschieden von dem „fetten Gras"

[1]) „Das Interesse führt an die Schwelle des Willens" Herbart. Vgl. Ziller Vorl. S. 151.

V. 4). Das Feuer im Walde wird von neuem in den Vordergrund unserer Phantasie gerückt. Es war Mittelpunkt des Stilllebens im Walde, und an ihm sitzt der Invalide, als er sein Schlachtenbild uns vorführt. „Es sinket schon“ und weist damit auf den Ausgang der gesamten Handlung hin.

Welches nun ist der Ausgang dieser Handlung? Eine That. Was bedeutet sie? Nicht ein Almosen, nur aus Mitleid dargebracht, sondern eine Bezeugung der Dankbarkeit und Pietät durch eine That. Die Knaben teilen ihr Abendbrot mit dem Vaterlandsverteidiger und erweisen ihm auf diese schlichte Art, sich selbst ehrend die Ehre. Also nicht nur Gelübde werden uns vorgeführt, sondern eine, wenn auch noch so einfache, sittliche That. Dann Rückkehr zur Idylle: „Ich samml’ indessen dürres Holz.“ — Wechsel in der Vorführung von Stillleben und Völkerleben, Völkerleben und Stillleben. Aber was nehmen die Knaben in die Alltäglichkeit ihres Stilllebens aus jenem grofsen Bilde mit hinüber und hinein? (Ethische Vertiefung). So wird der Abschlufs des ganzen Gedichts zu einer Zusammenfassung des ganzen Inhalts (Association).

C. **Rückblick, überschauende, rekapitulierende Zusammenfassung des Ganzen (System):**

1) Rückblick auf den Inhalt: **a**) die verschiedenen Einheiten werden nach ihrer Folge noch einmal zusammengestellt und die Architektonik, der systematische Bau des Ganzen noch einmal zum Bewufstsein gebracht; **b**) ein zweites, was hierher gehören würde, Stellung des Gedichts in dem Komplex anderer verwandter Gedichte von Hölty, fällt weg, da dieselbe den Schülern unbekannt sind und auch bleiben sollen.

2) Rückblick auf die Form: kurze zusammenfassende Überschau der formalen Schönheiten im dichterischen Ausdruck. Anhangsweise ein kurzes Wort von der metrischen Form.

D. **Anwendung, Übung** zur **Erweisung** des **Könnens** (**Willens**[1]).

1) Sinngemäfses und ausdrucksvolles Lesen durch den Schüler ist sorgfältig einzuüben; einzelnes kann schliefslich dialogisch gelesen werden. (Hans und der Invalide.) Diese Leseübung ist Repetition des Inhalts und zugleich Vorbereitung auf die folgenden Übungen. — 2) Wiederholte Zusammenstellung der verschiedenen Glieder (Einheiten) des Gedichts nach den mitgeteilten Überschriften. — 3) Nun erst zusammenhängende Inhaltsangabe a) der einzelnen Abschnitte, b) schliefslich des ganzen

---

[1]) „Methode“, d. h. „methodisches Denken“ im Sinne Herbarts, „Funktion“ bei Vogt, Jahrb. d. V. f. wissensch. Pädagogik 1880 S. 137.

Gedichts durch die Schüler. — 4) Im unmittelbaren Anschlufs an solche mündlichen Leistungen durch einzelne Schüler die Niederschrift der Inhaltsangabe durch die ganze Klasse (als einfachste Art eines Aufsatzes). — 5) Aufsatzübungen über Themen aus dem durch die Behandlung des Gedichts erweiterten und vertieften Vorstellungskreise, aber so zu wählen, dafs eine freie Bewegung innerhalb desselben und eine neue Umgestaltung des bekannten Stoffes erfordert wird; also nicht etwa die beliebte und verkehrte Aufgabe: das Gedicht in Prosa zu verwandeln, d. h. die Schönheit der Dichtung zerstören und ihren Gehalt verwässern, sondern z. B.: ausgeführte Schilderung des Waldlebens der Knaben in Anlehnung an V. 1—11, — oder historischer Bericht von der Beteiligung des Soldaten an der Schlacht bei Kunersdorf, in Anlehnung an das Kernstück des Gedichts, so dafs nicht er selbst erzählend eingeführt, sondern über ihn, wie in einem Geschichtswerk berichtet wird.

Schlufsbemerkung: 1) Die Erläuterung mufs sich so oft als möglich in dialogischer Form bewegen. — 2) Sie wird mehr als eine Stunde in Anspruch nehmen. — 3) Die Aufsatzübungen setzen aufserdem eine besonders eingehende Anleitung voraus.

Zum Schlufs sind die Kandidaten nunmehr noch einmal auf Schrader S. 454, auf Götzinger, Gude, Leimbach, A. Schäfer (Anleitung zum deutschen Unterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. Berlin 1882) zu verweisen. Sie werden dann leicht inne werden, dafs die genannten Arbeiten noch manches zu thun übrig lassen. Man vergleiche in denselben die Behandlung des Gedichts „Schwäbische Kunde“ von Uhland. Gude Bd. III S. 275 giebt beachtenswerte Winke und gute Materialien, aber keine Anleitung zu einer methodischen Behandlung. Diese wird auch von Leimbach Teil IV S. 280 ff. nicht geboten, so reichhaltig, instruktiv und wertvoll sein Kommentar auch ist. Das für uns Wesentlichste, die Gliederung des Gedichts und die Artikulation des Unterrichts, tritt ganz zurück. — Schäfer S. 24 wünscht eine Anleitung zu geben; schwerlich aber wird die von ihm mitgeteilte befriedigen können. Die Hauptsache, die Komposition des Gedichts, wird nur anhangsweise von ihm berührt, und so enthalten auch die voraufgehenden Anmerkungen nur eine Aufzählung von Notizen und Fragen in äufserlicher Anlehnung an die Folge der Verse, nicht eine zielbewufste didaktische Gestaltung des Stoffes.

Aber auch auf die Volksschul-Litteratur ist hinzuweisen, z. B. auf Fr. Guth, Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben, Stuttgart 1878, S. 157 (Erläuterung der Schillerschen Gedichte: „Der Taucher“ und „der Handschuh“), und die Lehrprobe in Bock, Der Volksschulunterricht, Breslau 1879 2. Aufl., S. 375 (Behandlung des Gedichts: „Die Wacht am Rhein“). Guths

dogmatisch gehaltene Behandlung gleicht der von Gude und Leimbach gewählten. Dafs er den Inhalt des ganzen Gedichts jedesmal auf einen „Grundgedanken“ (Hauptidee) zurückzuführen sucht, erinnert an die einst übliche, von Hiecke eingeführte Betrachtungsweise. Wir können sie nicht billigen. Der Schüler soll dahin kommen, zu ahnen, dafs der Reichtum wahrer Poesie unerschöpflich ist und sich nicht auf eine Idee destillieren läfst. Die Lehrprobe bei Bock ist sehr instruktiv, besonders durch die vollständige Durchführung der dialogischen Form, welche mit Rücksicht auf den Raum in unserer Behandlung nur angedeutet werden konnte. Daselbst auch S. 368 ff. eine gute Anweisung zur Förderung sinngemäfsen Lesens. Endlich ist zu verweisen auf die nach den Grundsätzen der Herbartschen Didaktik durchgeführten Beispiele bei W. Rein: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen VI (das sechste Schuljahr) S. 97 ff. (Behandlung des Gedichtes „der Sänger“ von Goethe); — und bei K. Just im Jahrb. d. V. f. wissensch. Pädag. 11, S. 182 ff. „das Winterlied von Claudius“.

Halle. O. Frick.

Randglossen
zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie.

2. Artikel[1]).

(Fortsetzung von Jahrgang 1882 S. 662 ff.)

Nr. 224 wird lat. *stipare*, *stipatores* u. s. w. mit griech. *στέφειν* „kränze“ und seinen Derivaten zusammengestellt. Man vermifst an dem lat. Worte die Vorstellung eines Kranzes oder Randes, auf welche unsere Lexika auch weiter kein Gewicht legen. Und doch spielt sie eine Rolle in jener Beschreibung der Seeschlacht vor Tarent bei Liv. 26, 39, 13. Etwa zwanzig römische Schiffe, welche unter dem Kommando des tapferen D. Quinctius einen Getreidetransport aus Sicilien sicher nach der Burg von Tarent hereingeleiten sollen, treffen unversehens, obgleich vortrefflich benannt und ausgerüstet, 'ad Sapriportem' ungefähr 15000 Schritte von der Stadt entfernt auf eine gleiche Anzahl tarentinischer Schiffe. Die Tarentiner brannten vor Begierde, den Römern die Zufuhr abzuschneiden, um endlich wieder ihre Burg in ihre Gewalt zu bekommen, die Römer, was sie hatten, zu verteidigen. Man rannte von beiden Seiten mit den Schiffsschnäbeln gar

---

[1]) Ich benutze diese Gelegenheit zur Berichtigung eines Druckfehlers. Oben S. 32 Z. 16 v. o. mufs es heifsen: 68 Seiten.

hitzig auf einander, und wie jeder sein Schiff faſste, nachdem er die Enterbrücke darauf geworfen, so suchten sie aus der Nähe mit einander handgemein zu werden. So dicht verschränkt, Rand an Rand, d. h. Bord an Bord gedrängt waren die Schiffe, daſs kaum ein Geschoſs umsonst im Meere unterging; Stirn gegen Stirn drängten sie sich wie Schlachtreihen zu Lande, und einen Weg hinüber boten den Kämpfern die Schiffe. *Ita in arto stipatae erant naves, ut vix ullum telum in mari vanum intercideret; frontibus velut pedestres acies urgebant perviaeque naves pugnantibus erant.*

Nr. 227 befaſst die Abkömmlinge der Wurzel *στορ*, welche „ausstreuen, ausbreiten" bedeutet, unter andern auch lat. *torus* für *storus*, das zunächst nichts anderes heiſst als „ausgebreitetes Lager", während unsere Wörterbücher überall die Erhöhung desselben betonen. Ob mit Recht, will ich dahingestellt sein lassen und wieder nur eine Stelle herausgreifen, welche dem am deutlichsten zu widersprechen scheint. Da, wo Virgil das Elysium beschreibt, weilen ganze Scharen von denen, die im Kampfe fürs Vaterland Verwundung zu erdulden hatten, die reine Priester und die fromme Sänger gewesen und, was des Lichtgottes würdig war, geredet haben, sowie die durch Erfindung von Künsten das Leben vervollkommnet haben. Sie alle haben, wie ja wohl Dante dargestellt wird, die Schläfen mit schneeweiſser Binde umwunden. Die Sibylle aber sucht, von dem groſsen Seelenschwarme umringt, nach Anchises vergebens, bis ihr Musäus Auskunft giebt: Niemand hat eine bestimmte Behausung; in schattigen Hainen wohnen wir und weilen auf Ufergebreiten und von Bächen erfrischten Wiesen. Virg. Än. 6, 673: *Nulli certa domus; lucis habitamus opacis Riparumque toros et prata recentia rivis Incolimus.* Dem entgegen steht allerdings Wagners gewohnheitsmäſsige Erklärung des Wortes: '*Riparum tori* sunt ripae in tori speciem surgentes, supinae'.

Nr. 230 wird am Schlusse des Kommentars lat. *tempus* neben lit. *tempjù* gestellt, wie sich altir. *tan* „Zeit" an skt. *tan* „Fortdauer" anschlieſst. Daſs nun auch sinnlich das lat. Wort an die griech. Wurzel, welche „strecken, dehnen, spannen, ausspannen" bedeutet, näher herantritt und die Bedeutung „Zeit" erst eine übertragene ist, während unsere Lexika natürlich von dieser Bedeutung ausgehen und nur auf Umwegen — Zeit, Zeitumstände, kritische, Gefahr u. s. w. — wieder zurückgelangen, das beweisen Stellen wie Cic. de imp. Cn. Pomp. § 1. Indem Cicero als Prätor die Rostra auf dem Comitium d. i. dem zu Volksversammlungen bestimmten Teile des Forum Romanum zum ersten Male betritt, bekennt er sich wohl geehrt. Denn während ich bisher, sagt er, wegen meines jugendlichen Alters — er ist nunmehr vierzig Jahre alt — diesen wichtigen Ort noch nicht zu betreten wagte und der Ansicht war, hier dürfe überhaupt nichts

hergebracht werden, als was dem Inhalte nach vollkommen und mit Sorgfalt ausgearbeitet sei, so beschied ich mich, meine ganze Anstrengung den Anstrengungen meiner Freunde — wo sie, wie Sex. Roscius, von Anklägern oder von Verfolgern, wie C. Verres, hart mitgenommen wurden, wenn nicht etwa die Anstrengungen damit gemeint sind, die sie machen, um ihn für ihre Sache zu gewinnen, was noch weiter auf die Etymologie zurückginge — zu überlassen. *Nam cum antea per aetatem nondum huius auctoritatem loci attingere auderem statueremque nihil huc nisi perfectum ingenio, elaboratum industria adferri oportere, omne meum tempus amicorum temporibus transmittendum putavi.*

Noch näher kommt der Bedeutung der Wurzel eine andere Stelle Ciceros in der Rede pro Archia poeta. Cicero geht in dieser Rede bekanntlich darauf aus, nachzuweisen, dafs, wenn der Dichter sich wirklich nicht im rechtlichen Besitze des römischen Bürgerrechts befinden sollte, man nicht versäumen dürfe, ihn nachträglich mit Erteilung desselben zu ehren, weil er eine Kunst vertrete, welche, moralisch und physisch genommen, die Voraussetzung aller gedeihlichen staatsmännischen und rednerischen Thätigkeit bilde, moralisch, indem sie uns Ideale (*illa quidem certe, quae summa sunt*) d. i. die geistige Nahrung zuführe, physisch, weil unser Geist eine so grofse Anstrengung unseres Amtes gar nicht ertragen könne, wenn sie ihn nicht in der Zeit der Mufse wieder frei mache. Ja, ich gestehe es, erklärt er laut mit dem stolzen Bewufstsein eines in seinem Herzen gebildeten Mannes, dafs ich diesen Studien ergeben bin; mögen sich andere dessen schämen, wenn sie sich so in die Bücher vergraben, dafs sie nichts daraus weder zum allgemeinen Besten beitragen, noch vor die Augen der Leute und ans Licht des Tages fördern können: was sollte ich mich schämen, wenn ich seit so vielen Jahren — vom 25. bis zum 44. — so lebe, ihr Richter, dafs mich niemals von jemandes (Spannung, in der er gehalten wurde, d. i. Klemme, Dilemma) Verlegenheit oder Interesse, das auf dem Spiele stand, entweder meine Erholung abgezogen oder mein Vergnügen abgerufen oder endlich der Schlaf mich zurückgehalten hätte: *me autem quid pudeat, qui tot annos ita vivo, iudices, ut a nullius unquam me tempore aut commodo aut otium meum abstraxerit aut voluptas avocarit aut denique somnus retardarit?* Wie weit wir auf diesem Wege uns der Bedeutung des stammverwandten *temperare* mit seinem Gefolge nähern, ist eine Frage, die ich bei Seite lassen mufs.

Nr. 235 erscheint wie ein ausgebreiteter Baum mit mancherlei Ästen und Sprössen. Die Grundbedeutung der Wurzel scheint „treffen", woraus sich die beiden abgeleiteten Bedeutungen „erzielen" und „bereiten" von selber als zusammengehörig ergeben; *τόξον* lat. *telum* ist ursprünglich das Mittel, sowohl etwas zu erzielen, als auch überhaupt zu bereiten. So finden sich *τοξεύειν*

in der Bedeutung „erzielen“ „erreichen“ bei Soph. Öd. R. 1197 und *telum* in der ganz allgemeinen Bedeutung „Werkzeug“ bei Virg. Än. 3, 635, während die Bedeutung „bereiten, fertig machen“ in dem Verb *τεύχειν* munter aufsprofs, auch, woran mancher wohl zweifelt, bei Sophokles im König Ödipus V. 1519, wo Kreon den geblendeten Schwager mit seinen Kindern endlich auffordert, die Scene zu verlassen:

Genug, wo findest du ein Ende sonst
Der Klage, nein, begieb dich in das Haus!
Öd. Gehorchen will ich wohl, wenn es mir auch
Nicht lieb ist. Kr. Fügt sich alles doch noch gut.
Öd. Du weifst, weshalb ich also gehen will? —
Kr. Du sollst es mir noch sagen, und ich will
Es dann schon wissen, wenn ich es gehört.
Öd. Weshalb du aufser Landes mich und fort
Von Hause schicken sollst? — Kr. Was Gott dir noch
Von selber geben wird, das forderst du.
Öd. O nein, den Göttern komm' ich sehr verhafst.
Kr. So solltest du dich fertig machen schnell (sc. ins Haus hineinzugehen), *τοιγαροῦν τεύξῃ τάχα.* Anders Donner[1]): Drum erfüllt dein Wunsch sich schnell.

Nr. 237 ist die Wurzel *τεμ* „schneiden“ behandelt. Die Verwandtschaft von *τέμενος* „heiliger Bezirk, für eine Gottheit abgeschnittenes Gut“ mit *templum* kann allerdings nicht bestritten werden. Curtius vergleicht sehr passend *τέμενος αἰθέρος* bei Äschylus in den Persern mit den *caeli templa* bei Ennius. Wenn aber das griechische Wort schon bei Homer fast ausschliefslich ein Stück Land, gewöhnlich einen Hain mit dem Tempel oder wenigstens mit dem Altare einer Gottheit bedeutete, so freue ich mich doch, eine Stelle aus Livius 26, 11,8 beibringen zu können, welche dieser Bedeutung des griechischen Wortes nahe genug kommt: Nachdem Hannibal von Rom unverrichteter Sache ab-

---

[1]) Von der Donnerschen Übersetzung unterscheidet sich die vorliegende dadurch, dafs sie, wie hier, durchgehends den fünffüfsigen Jambus als den gebräuchlichen Vers der deutschen dramatischen Dichtung anwenden und die Chöre, soweit sie gesungen werden, in ungebundener Rede geben wird. Verf. thut dies aus zweifacher Rücksicht: einmal kann an dem Wortlaute der mustergültigen Donnerschen Übersetzung, wie sie ja schon mit soviel Glück in Musik gesetzt ist, festgehalten werden und dann läfst sich durch eine freie, zum Teil erklärende Übersetzung das Chorlied dem Verständnis bei blofser Lektüre doch noch näher bringen. Dagegen werden die Stellen, in denen der Chor — ein Beispiel findet sich noch — in den Dialog hineingezogen erscheint, auch in besonderer Rolle mit in die Handlung des Dramas aufgenommen, so dafs die antike Orchestra nicht weiter vermifst wird. Der singende Chor nämlich gruppiert sich, wie in der Oper, auf dem Podium, in dem vorliegenden Stücke, wie in der Antigone, um den König und seinen Palast. Beide Stücke sind in bühnengerechter Fassung und möglichst wortgetreuer Nachbildung des Sophokles vollendet und erscheinen wohl noch dem, der sie gedruckt zu sehen wünschte.

gezogen ist, rückt er sein Lager an den Tutiaflufs, 6000 Schritte von der Stadt. Von da, heifst es dann weiter, richtet er seinen Marsch auf den Hain der Feronia, einen in jener Zeit durch seinen Reichtum berühmten heiligen Bezirk. *Inde ad lucum Feroniae pergit iter, templum ea tempestate inclutum divitiis.*

Nr. 238. Die Grundbedeutung der hier zusammengestellten Wörter ist doch wohl nicht, wie Curtius will, das Ziel „überschreiten", sondern „erreichen". Wie *τέρμα* und *τέρμων* erst „Ziel" und dann „Grenze" bedeutet, so kommt ja auch lat *terminus* in jener ersten Bedeutung vor, so dafs es einer einigenden und offenbar erst aus dem Sanskrit abgeleiteten Bedeutung „Übertritt" nicht einmal bedarf. Ich erinnere nur an dieselbe schöne Ode des Horaz 1,22, die ich schon oben bei Nr. 160 verwerten konnte, in der er uns erzählt, wie vor ihm ein Wolf im Sabinerwalde, während er von seiner Lalage sang und über das Ziel hinausschweifte, ledig der Sorgen, vor ihm, dem Unbewehrten, floh. *Namque me silva lupus in Sabina Dum meam canto Lalagen et ultra Terminum curis vagor expeditis, Fugit inermem.*

So heifst ja auch *τέλος*, das hierhergehört und dem skt. *tár-as* „Vordringen, durchdringende Kraft" verglichen wird, das erreichte Ziel und *τελεῖν* demgemäfs „durchdringen" oder „vordringen bis zum Ziel" oder „Zweck" d. h. Ziel und Zweck verfolgen und dann auch erreichen, bezwecken, erzielen; vgl. Nr. 235. Es ist wohl am instruktivsten, wenn ich die hierhergehörigen Stellen aus dem König Ödipus beibringe. Indem der zur Volksversammlung berufene Chor die herrschende Seuche mit dem hinmähenden Schwerte des Kriegsgottes vergleicht, nur dafs hier ein Entrinnen unmöglich ist und das Erz der Schilde machtlos versagt, wünscht er V. 191 vom Grunde des Herzens „dafs auch der gewaltige Ares, der jetzt ohne das Erz der Schilde mich (in den Eingeweiden) versengt, rings mit dem Schreien (von Sterbenden) mir entgegentretend, seinen Schritt zurückstürmend rückwärts kehre, von des Vaterlandes Grenze abgewandt, sei's in das innerste Gemach der Meeresgöttin Amphitrite, sei's nach einem unwirtlichen Ankerplatze der thracischen Brandung, denn er dringt durch (erreicht sicher sein Ziel, hier wie dort, gleichsam das Thema seiner Arbeit): was etwa die Nacht übrig läfst, da geht er auf den Tag los (den die noch übrigen Schlachtopfer erleben): ihn tilge hinweg, der du der Macht feuertragender Blitze waltest, Vater Zeus, unter deinem zuckenden Strahle! *Ἄρεά τε τὸν μαλερόν, ὅς νῦν ἄχαλκος ἀσπίδων φλέγει με περιβόητος ἀντιάζων, παλίσσυτον δράμημα νωτίσαι πάτρας ἄπουρον, εἴτ᾽ ἐς μέγαν θάλαμον Ἀμφιτρίτας, εἴτ᾽ ἐς τὸν ἀπόξενον ὅρμον Θρήκιον κλύδωνα· τελεῖ γάρ· εἴ τι νὺξ ἀφῇ, τοῦτ᾽ ἐπ᾽ ἦμαρ ἔρχεται· τόν, ὦ πυρφόρων ἀστραπᾶν κράτη νέμων, ὦ Ζεῦ πάτερ, ὑπὸ σῷ φθίσον κεραυνῷ.*

Als derselbe Chor seines geblendeten Königs ansichtig wird, ruft von den Greisen entrüstet einer V. 1327 ff.:

O, der du Schreckliches gethan, wie konntest
Du so des Sehens Nerv dir töten? Wer
Von den Dämonen trieb dich nur dazu?
Öd. Apollo war es, o Apollo, der
Die Qualen, Freunde, meine Qualen mir
Und diese meine Leiden hat bezweckt.
Mit eigner Hand traf ihn, des Sehens Nerv,
Niemand als ich, ich Unglückseliger.
Wozu bedarf's des Sehens denn für mich,
Für den, so lang' er sah, auf dieser Welt
Nichts angenehm zu sehen je gewesen.

Ἀπόλλων τάδ' ἦν, Ἀπόλλων, φίλοι ὁ κακὰ κακὰ τελῶν ἐμὰ τάδ' ἐμὰ πάθεα etc.

Ebenso V. 1448, wo Ödipus dem Schwager seinen letzten Willen offenbart, zuerst hinsichtlich der Schwester, die tot im Hause liegt und deren wahren Namen er sich zu nennen wohl hütet:

Doch lege ich dir dringend auch ans Herz
Und will bei dir mich darum noch verwenden:
Von der im Hause richte die Bestattung
Aus, wie du willst, denn für die deinigen
Sorgst du gewifs (eig. mit den deinigen verfolgst du wohl deinen Zweck, hast du wohl gute Absicht).

Καὶ σοί γ' ἐπισκήπτω τε καὶ προστρέψομαι,
Τῆς μὲν κατ' οἴκους αὐτὸς ὃν τέλεις τάφον
Θοῦ· καὶ γὰρ ὀρθῶς τῶν γε σῶν τελεῖς ὕπερ· etc.

Nr. 239. In dem dazugehörigen Kommentar kommt Curtius auf lat. *fraus* zu sprechen, das er mit skt. *dhrútis* Täuschung und *dhūrv* beugen, beschädigen zusammenstellt. Wäre es Laune und Zufall oder ist es in dem Organismus der Sprache überhaupt begründet, dafs auch *fraus* noch eine ähnliche Bedeutung aufweist, z. B. bei Liv. 26, 12,5. Als Hannibal mit seinem Vorhaben, das von den Römern belagerte Capua durch Überrumpelung der Stadt Rom selber zu entsetzen, kein Glück gehabt hat, wundern sich die Einwohner von Capua, dafs er nicht zugleich mit Fulvius zurückkehre. Sie sahen wohl und mufsten es sich auch von den römischen Vorposten sagen lassen, dafs sie aufgegeben und im Stiche gelassen waren, und dafs die Hoffnung, Capua zu erhalten, bei den Puniern zu den Toten begraben sei. Dazu kam noch eine Bekanntmachung des Prokonsuls, die auf einen Senatsbeschlufs hin veröffentlicht und bei den Feinden verbreitet wurde, dafs jeder kampanische Bürger, der bis zu einem bestimmten Tage überträte, ohne Schaden (Nachteil, Übervorteilung, die ja auf Täuschung beruhen mag) sein solle. *Accessit edictum proconsulis ex senatus consulto propositum vulgatumque apud*

hostes, ut qui civis Campanus ante certam diem transisset, sine fraude esset.

Nr. 247. Hierher gehört auch, wie in dem Kommentar mit Recht geltend gemacht wird, lat. *tumultus.* Vielleicht nähert sich das Wort der griech. Wurzel *τυ* in *τύλος, τύλη* „Schwiele, Wulst" u. s. w. am meisten, in einer Bedeutung, die ich ebenso bei Livius mehrfach zu beobachten Gelegenheit hatte, nämlich „Auflauf, Volksauflauf", so dafs sich diese Wurzel dem umbrischen und oskischen Bauern wohl darbieten konnte, die „Stadt" danach zu benennen. Indem Liv. 26,9 Hannibals Ankunft vor Rom schildert, erzählt er, wie der Senat sich auf dem Forum einfindet, für den Fall, dafs in der höchst kritischen Situation die Behörden seines Rates bedürften, wie die einen ihre Ordre hinnehmen und davoneilen; wie andere zur Hilfe dableiben, wie man Posten auf der Burg und auf dem Kapitol, auf den Mauern und rings um die Stadt bis Alba und Äfula hin ausstellt, und dann fährt er fort: Während dieses Auflaufs — von Lärmen ist kein Wort verlautet, es scheint im Gegenteil mit ruhiger, wenn auch entschlossener Fassung hergegangen zu sein — wird die Nachricht gebracht, der Prokonsul Q. Fulvius sei mit seinem Heere von Capua im Anzuge und, damit seinem Kommando kein Eintrag geschähe, wenn er in die Stadt käme, so beschliefst — auch in aller Ruhe, wenigstens ohne allen Lärm und Tumult — der Senat, dafs Q. Fulvius mit den Konsuln gleiches Kommando haben sollte. *Inter hunc tumultum Q. Fulvium proconsulem profectum cum exercitu a Capua adfertur* etc. Nachdem dann Livius über den anrückenden Hannibal berichtet hat, was aber ein Zusatz von späterer Hand, wenn auch vielleicht desselben Schriftstellers sein dürfte, beginnt er Kap. 10 noch einmal den Satz: Bei diesem Auflauf marschierte Fulvius Flaccus durch das Kapenische Thor (im SW. der Stadt) mit dem Heere in Rom ein und nahm seine Richtung mitten durch die Stadt über die Carinenstrafse nach (den Exquilien von *ex* und *colere*; vgl. *incola, inquilinus*; also nach) der Vorstadt; darauf marschierte er hinaus und schlug zwischen dem Exquilien- und (Quirinal-) Hügelthore sein Lager auf. *In hoc tumultu Fulvius Flaccus porta Capena cum exercitu Romam ingressus media urbe per Carinas Esquilias contendit; inde egressus inter Esquilinam Collinamque portam posuit castra.* In derselben Bedeutung wird man das Wort Kap. 38 und 44 und so gewifs noch öfter wiederfinden. Die Bedeutung „Schwall", die als Mittelbegriff zwischen den gleichbedeutenden Sanskritworten und den griechischen Wörtern *τύλος, τύλη* einerseits und dem lat. *tumere* etc. andererseits vorgeschlagen und von Curtius erwähnt wird, pafst nur da, wo von Sachen die Rede ist, wie weiter unten im Kap. 37. Livius giebt da eine politische Übersicht von der Lage Roms und dann auch Karthagos. Von der letzteren und speziell von Spanien, wo die beiden Scipionen der Sache Karthagos vergebens zum Opfer gefallen zu sein scheinen,

heifst es: Auch die beiden spanischen Provinzen gaben, je näher man der Hoffnung gerückt war, dafs nach dem Falle zweier so bedeutenden Feldherren und Heere, der Krieg daselbst beendigt und die Römer daraus vertrieben seien, umsomehr zum Unwillen Anlafs dadurch, dafs von L. Marcius, einem im drängenden Schwalle d. h. im Drange der Verhältnisse sich erhebenden Feldherrn, ihr Sieg zu leerer Eitelkeit verurteilt war. *Ipsae quoque Hispaniae, quo propius spem venerant tantis duobus ducibus exercitibusque caesis debellatum ibi ac pulsos inde Romanos esse, eo plus, ab L. Marcio tumultuario duce ad vanum et irritum victoriam redactam esse, indignationis praebebant.*

Nr. 251. Wer im König Ödipus bei Sophokles zweimal die Beobachtung machen mufs, dafs *τυφλός* der Bedeutung „taub" sich nähert, wird doch schwerlich daran denken und wohl erst hier durch den beigegebenen Kommentar daran erinnert werden, dafs beide Wörter eigentlich desselben Ursprungs sind, goth. *daubs* „taub" und *dumbs* „stumm", mhd. *tumb*, nur dafs dieses Wort noch nicht, wie unser „dumm", einen Tadel einschliefst, sondern sogar der edleren Sprache angehört. Wolframs Parcival wenigstens gereicht seine *tumbheit*, seine jugendliche Unerfahrenheit und natürliche Gutmütigkeit, zur hohen Ehre. Was nun die Stelle bei Sophokles angeht, so schweigt auch der blinde Seher, obgleich er um alles weifs und lieber nicht gekommen wäre, und so sehr auch Ödipus mit seiner selbstlosen Absicht, den Mörder zu entdecken, in ihn dringt. Aber als der König darüber zornig wird und ihm die That des Königsmordes mit Schuld giebt, da wallt dem Seher sein Blut über, und er läfst sich in der Hitze dazu hinreifsen, ihn „des Landes Unheiligen Beflecker" (*ὡς ὄντα γῆς τῆσδ' ἀνόσιον μιάστορα*) zu nennen und so zu verraten, was besser vor der Welt verborgen bliebe. Ödipus aber ist entrüstet über die offenbare Erfindung des Sehers, ihn zu kränken, die es in seinen Augen ist:

Mit Freuden denkst du wohl mir das zu sagen?
Teir. Wenn anders Wahrheit irgend Recht behält.
Öd. Ja wohl behält sie Recht, doch nicht bei dir.
Du hast die Wahrheit nicht: dir sind beschränkt
Die Augen nicht allein, nein, Ohr und Herz.

V. 370: *Ἀλλ ἔστι, πλὴν σοί· σοὶ δὲ τοῦτ' οὐκ ἔστ', ἐπεὶ*
Τυφλὸς τά τ' ὦτα τόν τε νοῦν τά τ' ὄμματ' εἶ.

Teir. O mache mir den Vorwurf nur, den dir,
Unglücklicher, bald jeder machen wird.
Öd. Ersättigt dich doch eine Nacht, so dafs
Du weder mir, noch einem anderen,
Der dieses Licht anschaut, je schaden wirst.
Teir. Nein, nicht durch mich ist dir bestimmt zu fallen;
Genügt Apollo doch, der dir's besorgt.
Öd. Ist das von Kreon oder dir erdacht?
Teir. Von Kreon nicht, dir kommt die Not von dir.

Öd. O Überflufs und Herrschaft und du, Kunst
Des Regiments, die über alle Kunst
Im neiderfüllten Leben hocherhaben,
Wie grofse Mifsgunst wird bei euch gehegt,
Wenn dieser Herrschaft wegen, welche mir,
Nicht weil ich sie verlangt, nein zum Geschenk
Die Stadtgemeinde übergeben hat,
Der treue Kreon, früher mir ein Freund,
An mich heranschleicht heimlich und begehrt,
Daraus mich zu vertreiben, da er hier
Den blinden Hexenmeister abgeschickt,
Der Ränke schmiedet, der verschlagene
Marktschreier, der wohl, wo er Vorteil zieht,
Auch sieht, in seiner Kunst geblendet ist.

V. 387: *Ὑφεὶς μάγον τοιόνδε μηχανοῤῥάφον,*
Δόλιον ἀγύρτην, ὅστις ἐν τοῖς κέρδεσιν
Μόνον δέδορκε, τὴν τέχνην δ'ἔφυ τυφλός . . .
Teir. Wenn du auch herrschest, soll doch wenigstens
Soweit auch Gleichheit herrschen, dafs man gleiches
Dagegen sagen darf; denn dessen bin
Auch ich wohl mächtig: leb ich doch an dich
Gebunden nicht, sondern an Loxias,
Den Gott der Rede, der mich reden heifst,
So wird mich niemand eingetragen finden
Zu Kreons Hof gehörig. Reden mufs
Ich schon, weil du mich doch beschränkt gescholten.
Dabei bemerkst du nicht, noch siehst du es,
In welches Unheil du verflochten bist.

V. 412: *Λέγω δ', ἐπειδὴ καὶ τυφλόν μ' ὠνείδισας·*
Σὺ καὶ δέδορκας κοὐ βλέπεις ἵν' εἶ κακοῦ,
Οὐδ' ἔνθα ναίεις, οὐδ' ὅτων οἰκεῖς μέτα.

Nr. 256 zu Wurzel *δαι* z. B. in *δαίω* „teile" stellte Pott auch *δαίμων*, das danach „Austeiler" bedeuten würde, wie ja auch *ἡγεμών, τλήμων, μνήμων* abgeleitet ist; dagegen ist *δαιτυμών* von *δαιτύς* nicht verbalen Ursprungs. Wenn man dann weiter die Komposita *εὐδαίμων, κακοδαίμων* und mehr noch *ὀλβιοδαίμων* bei Homer bedenkt und sich erinnert, dafs dasselbe Suffix auch für sächliche Begriffe verwandt wurde z. B. *κευθμών* = *κεῦθος, στήμων* u. a., so wird man auch die seltnere neutrale Bedeutung „Anteil" des austeilenden Geschickes, bes. „Mifsgeschick" damit einigen können, wie sie sich ebenfalls im König Ödipus V. 1194 in einem Chorliede wiederfindet: Ach, ihr Geschlechter der Sterblichen, heifst es da nach dem Falle des Ödipus, wie rechne ich euch und die gar nicht lebenden doch gleich, denn wer? welcher Mann trägt mehr Glückseligkeit davon, als soviel, wie er eben (davonzutragen doch blofs) denkt und wenn er's gedacht, kommt er davon zurück? Indem ich ja dein

Exempel vor Augen habe, dein Mifsgeschick, ja deines, Dulder Ödipus, preise ich keinen der Sterblichen glücklich. *τὸ σόν τοι παράδειγμ' ἔχων, τὸν σὸν δαίμονα, τὸν σόν, ὦ τλᾶμον Οἰδιπόδα, βροτῶν οὐδὲν* (Herman; *οὐδένα* die Hss.) *μακαρίζω.*

Was über *δῆμος* bemerkt ist, mag dazu dienen, die Reihenfolge der Bedeutungen in den Wörterbüchern richtig zu stellen. Es wird keins sein, auch das Schenklsche nicht, das den neueren etymologischen Forschungen noch die meisten Konzessionen macht, in dem nicht von der Bedeutung „Volk“ ausgegangen würde, und doch ist „ausgeteiltes Land“ „vermessener Bezirk“ die Grundbedeutung des Wortes. Das kann man noch bei Homer *α* 102 sehen, wo Athenes Ankunft auf Ithaka geschildert wird: und von des Olympus Gipfel schwang sie sich und kam und stand auf Ithakas Bezirk am Thorwege des Odysseus auf der Schwelle der Hofthür und hielt in der Hand die eherne Lanze, aussehend wie ein (fremder) Gast, wie der Taphier Heerführer Mentes. *Βῆ δὲ κατ' Οὐλύμποιο καρήνων ἀΐξασα, Στῆ δ' Ἰθάκης ἐνὶ δήμῳ ἐπὶ προθύροις Ὀδυσῆος* etc.

Nr. 263. Dafs *dumus*, was die Wörterbücher immer noch mit „Dornstrauch“ wiedergeben, eines Stammes mit *densus* und an Dornen oder an eine Dornhecke nicht zu denken ist, beweist am besten eine Stelle wie Virg. Än. 8, 594. Nachdem der Dichter den Schmerz der Trennung des alten Euander von seinem mit Äneas in den Krieg ziehenden Sohne Pallas aufs ergreifendste geschildert hat, berichtet er wieder im muntersten Tone, wie aus dem geöffneten Thore die Reiterei herausgezogen, Äneas unter den ersten und der treue Achates, dann die anderen vornehmen Trojaner, Pallas selber mitten im Zuge, kentlich am (griechischen) Mantel und an den bemalten Waffen — wie Servius, einem alten Schriftsteller folgend, bemerkt, pflegten allerdings die alten Arkadier ihre Schilde mit Bildern wahrscheinlich der Götter, mit denen im Bunde sie in den Kampf ziehen wollten, zu bemalen — wie wenn von des Oceans Welle übergossen (Lucifer) der „lichtbringende“ Morgenstern, den Venus vor anderm Sternenfeuer ausgezeichnet hat, sein geweihtes Haupt am Himmel erhoben und das Dunkel zerstreut hat. Da stehen zagend auf den Mauern die Mütter und folgen mit ihren Augen einer Staubwolke und den von Erz glänzenden Rotten (der Reiter). Die schlagen durch Gestrüpp, wo am nächsten der Wege Ziel (ihnen winkt), bewaffnet die Richtung ein: da geht ein (zum Vorwärtsreiten aufforderndes Hussah-) Rufen (ihnen voraus) und nachdem sie einen Zug gebildet, schlägt mit dem (ganz eigenartigen) Schall von vier Füfsen der Huf den morschen Boden. *Olli per dumos, qua proxima meta viarum, Armati tendunt; it clamor et agmine facto Quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum.*

Nr. 265 wird *δέμας* von *δέμω* „baue“ mit „Bau, Gestalt“ übersetzt. Es mag kaum noch eine Stelle geben, wo beide Be-

deutungen schärfer hervorträten, als bei Sophokles im König Ödipus V. 1388. Nachdem sich Ödipus geblendet hat, will sich der Chor natürlich nicht dazu herbeilassen, so etwas zu billigen:

Nicht wüfste ich zu sagen, dafs du wohl
Beraten bist, denn besser wärst du dran,
Wenn du nicht wärst, als lebend blind zu sein.
Öd. Dafs es am besten so nicht ist, wie es
Vollbracht nun ist, beweise, überrede
Mir nicht. Wie wüfste ich, mit welchen Augen
Aufblickend ich den Vater je ansähe,
Wenn ich ins Totenreich gekommen, noch
Hinwiederum die arme Mutter, denn
Den beiden ist von mir doch angethan,
Was eine befsre Strafe noch verdient,
. . . .
Und wenn es eine Art des Hörens Quell
In beiden Ohren abzudämmen gäbe,
Ich hätte nicht umhin gekonnt, den Bau,
Den unglückseligen des Leibes mir
Zu schliefsen, taub zu sein sowohl, als auch
Nichts mehr zu hören. Denn das wäre süfs:
Im Geiste unberührt von Leiden wohnen.
. . . . *ἀλλ' εἰ τῆς ἀκουούσης ἔτ' ἦν*
Πηγῆς δὶ ὤτων φραγμός, οὐκ ἂν ἐσχόμην
Τὸ μὴ ἀποκλεῖσαι τοὐμὸν ἄθλιον δέμας,
Ἵν' ἦν τυφλός τε καὶ κλύων μηδέν· τὸ γὰρ
Τὴν φροντίδ' ἔξω τῶν κακῶν οἰκεῖν γλυκύ.

Nr. 291 lernen wir das lat. *oppidum* aus einer ganz anderen Perspektive schätzen, als wir immer gewohnt waren. Wie? wenn es gemäfs seiner Verwandtschaft mit griech. *πέδον, πεδίον* „Boden, Feld" *πούς* „Fufs" u. s. w. an skt. *padám* „Tritt, Schritt, Ort, Stelle, Fufstapfe, Spur" heranstreifend zu übersetzen wäre Virg. Än. 8,355, wo die überlieferte Bedeutung doch auch gar nicht passen will und wir von den alten Erklärern so ganz im Stich gelassen sind. Die neueste Zeit mit ihren menschenkundlichen Bestrebungen giebt uns vielleicht einen Fingerzeig. Bekanntlich haben die alten klassischen Länder nicht blofs ihr goldenes und silbernes Zeitalter, sondern auch ihre Stein- und Eisenzeit, ihre wirklichen und wahrhaften cyklopischen und pelasgischen Mauern gehabt. Ist es doch z. B. Herrn Schliemann nach vielen anderweitigen Bemühungen gelungen, auf dem Hissarlikhügel Kulturschichten — wenn ich nicht irre — von sechs verschiedenen Städten, unter denen auch eine vollständig eingeäscherte dem vielumsungenen Troja angehören soll, nachzuweisen. — Aber hier reden erst recht die Nachrichten der Alten selbst. Als der fromme Äneas bei Euander eingekehrt ist, sich um Hilfe bewerbend, mufs es für den Stammvater eines vorausverkündigten herrlichen Geschlechtes ein

undenkliches Interesse haben, die Vorgeschichte des Bodens kennen zu lernen, auf dem seine Nachkommen ihr lehmernes und ihr marmornes Rom erbauen sollten und so einen Rückblick in die entlegenste Vergangenheit ebenso zu thun, wie ihm die fernste Zukunft in der Unterwelt ist enthüllt worden. Sein Gastfreund Euander unterzieht sich mit Freuden der Mühe, ihm nicht nur alles treuherzig zu erzählen, was an alten Überlieferungen auf ihn selber gekommen ist, sondern ihm auch, wie ja Gastfreunde so gern pflegen, Denkmäler vergangener Zeiten zu zeigen und gerade da zu zeigen, wo später Rom zu liegen kommt. Da zeigte ihm Euander, der selber das Palatium gegründet hat, u. a. das Thor und auch einen Altar seiner Mutter, der Nymphe Carmentis, jedenfalls da, wo zu Virgils Zeit der beliebte Tempel der römischen Frauen stand, dann die Haine der Stadt. „Hierauf führt er ihn zu dem Sitze der Tarpeja und zum Kapitol, jetzt dem goldenen, früher starrend von Sträuchern, die einen (förmlichen) Wald bildeten.“ (V. 347) *Hinc ad Tarpeiam sedem et Capitolia ducit, Aurea nunc, olim silvestribus horrida dumis.* „Schon damals schreckte die furchtsamen Bauern die schreckliche Bedeutung des Ortes, schon damals zitterten sie vor Wald und Fels.“ Und auch heute noch, wieder fast 1900 Jahre später, nachdem Virgil diese Worte niedergeschrieben hat, soll dort die Sage von der schönen Tarpeja umgehen. „Diesen Hain“, sagte Euander, „diesen Hügel mit dem belaubten Gipfel — jedenfalls da, wo später der Tempel des Juppiter Capitolinus stand — bewohnt ein Gott; welcher Gott, ist ungewifs: meine Arkadier glauben da den Juppiter leibhaftig gesehen zu haben, indem er öfter seine den Himmel verdunkelnde Ägide mit der Rechten geschüttelt und Wolken erzeugt hat. Hier in den beiden Spuren (Resten) von zerstörten Mauern siehst du aufserdem die Überbleibsel und Denkmäler der Alten. Diese Burg hat der Vater Janus, diese hier Saturnus gegründet. Diese hatte den Namen Janiculum, jene (auf dem mons Capitolinus oder Saturnius) Saturnia. (V. 355) *Haec duo praeterea disiectis oppida muris* (das Komma, welches die Ausgaben haben, hat keinen Sinn) *Reliquias* (nicht *relliquias*?) *veterumque vides monimenta virorum. Hanc Janus pater, hanc Saturnus condidit arcem: Janiculum huic, illi fuerat Saturnia nomen.*“

Nr. 302 enthält die Stämme, welche ursprünglich „brennen“, „Brand“ bedeuten, wie griech. *αἴθω, αἶθος* u. s. w., lat. *aestus, aestas, aedes* (Feuerstelle?), *aedilis,* darunter die Bemerkung: „Wenn *Αἴτνη* verwandt ist, so mufs es in einer weder griechischen noch lateinischen Mundart entstanden sein,“ die, möchte ich hinzusetzen, darum beiden Sprachen nur um so leichter verständlich sein konnte. So sehen wir Virg. Än. 8,418 *Aetnaeus* wie ein Appellativ und nicht wie ein Nomen proprium gesetzt. Wagner macht zwar die erklärende Bemerkung: ‘talia, qualia sunt Aetnae’, aber das wäre selbst in der Dichtersprache nichtssagend, wenn man nicht

schon mit dem Namen *Aetna* den Begriff eines feuerspeienden „brennenden“ Berges und zwar auf Grund dieser seiner Benennung verbunden hätte. Virgil erzählt nämlich, wie sich Venus zu ihrem Gemahl begiebt und ihn für Äneas um Waffen bittet. Vulkan verspricht alle mögliche Sorgfalt in Herstellung derselben: was sich aus Eisen und flüssiger Goldbronze nur machen läfst. Sobald dann die erste Ruhe mitten auf der Bahn der schon untergehenden Nacht den Schlaf vertrieben hat, erhebt sich des Feuers Beherrscher vom weichen Lager und begiebt sich an die sicilische Küste auf das äolische Lipare, eine auf rauchenden Felsen liegende steile Insel, unter welcher eine Höhle und eine von den Essen der Cyklopen ausgehöhlte Grotte erdröhnt und kräftige auf Ambosse geführte Schläge, die man hört, ein Gestöhn verbreiten und in den Höhlen Eisenstreifen der Chalyber herumsausen und in den Öfen das Feuer weht, des Vulcan Haus und dem Namen nach Vulcanisches Gebiet. *Insula Sicanium iuxta latus Aeoliamque Erigitur Liparen, fumantibus ardua saxis, quam supter specus et Cyclopum exesa caminis antra Aetnaea tonant validique incudibus ictus Auditi referunt gemitus striduntque cavernis Stricturae Chalybum et fornacibus ignis anhelat: Volcani domus et Volcania nomine tellus.*

Nr. 307 wird die Wurzel *θα* skt. *dhā* „trinken, saugen“ mit ihrem ganzen ziemlich grofsen Gefolge behandelt. Bestritten ward freilich von anderer Seite und besonders von Corssen die Zugehörigkeit von *femina* und *filius* und demgemäfs auch von *fecundus* und *fetus*. Aber Curtius hält seine Etymologie, deren lautliche Zulässigkeit Corssen selber noch eingeräumt hat, mit Recht aufrecht und, was das zuletzt erwähnte Wort angeht, ist folgende Stelle der Äneide dieselbe sogar zu stützen imstande. Als Venus ihrem Sohne die neugefertigten Waffen ihres kunstgeübten Gemahls gebracht hat, kann er die aufserordentliche Schönheit derselben nicht genug bewundern. Besonders zieht der kunstreiche Schild seine ganze Aufmerksamkeit auf sich: denn da hatte die Geschichte Italiens und der Römer Triumphe, der vorherwissenden Offenbarung nicht unkundig und die kommende Zeit wohl verstehend, der feuermächtige Gott gebildet, da das ganze Geschlecht zukünftigen Stammes vom Ascanius an und die Kriege, in denen man kämpfte, der Reihe nach — die Ausgaben haben hier eine zu starke Interpunktion —, gebildet auch, wie die säugende Wölfin des Mars in grünlicher Grotte sich ausgestreckt hat, wie die beiden Knaben, ihr am Euter hangend, spielen und furchtlos die säugende saugen, wie sie mit zurückgebogenem (kunstreich) gewundenem Nacken beide abwechselnd berührt und ihren Leib mit der Zunge streicht: *Fecerat et viridi fetam Mavortis in antro Procubuisse lupam, geminos huic ubera circum Ludere pendentis pueros et lambere matrem Impavidos, illam tereti cervice reflexa Mulcere alternos et corpora fingera lingua.* Virg. Än. 8, 630 ff.

Luckau. J. Sanneg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Fritz Schultefs, Vorlagen zu lateinischen Stilübungen. 1. Heft: Variationen zu Cicero und Livius; 2. Heft: Variationen zu Cicero und Tacitus. Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1882.

Es ist heute ein theoretisch allgemein zugestandener Satz der Gymnasialpädagogik, dafs bei der geringen Stundenzahl, welche dem lateinischen Unterrichte bleibt, eine strenge Ineinsbildung des gesamten Unterrichts unabweisbare Notwendigkeit ist. Denn das Sprachgefühl, welches frühere Zeiten in ausgedehntem Stundensatze und in ziemlich einseitiger Konzentration auf das Lateinische auszubilden vermochten, müssen wir heute, so gut es überhaupt noch gehen will, durch Verdichtung und Konzentrierung des Unterrichts auf den Lesestoff erringen. Von der theoretischen Erkenntnis ist jedoch hier, wie so vielfach in unserem höheren Schulwesen, die praktische Ausführung oft noch recht weit entfernt. Denn die Durchführung jenes Grundsatzes setzt Verhältnisse voraus, welche nicht leicht herzustellen sind: einen nach strengem Prinzipe einheitlich durchgeführten Speziallehrplan, dem zu Liebe die einzelnen Lehrer auf einige „berechtigte Eigentümlichkeiten" verzichten müssen, kenntnisreiche und fleifsige Lehrer, die sich nicht vor der Mühe eigener und äufserlich wenig lohnender Arbeit scheuen, endlich Klarheit über didaktische und methodische Mittel und Ziele. Vor allem mufs mit dem Gebrauche derjenigen Übungsbücher, welche einen von der Lektüre regelmäfsig weit abliegenden Sprachstoff verarbeiten, gebrochen werden.

Am hiesigen Gymnasium wurde eine solche Gestaltung des lateinischen Unterrichtes, freilich mit noch manchen Unvollkommenheiten, durchzuführen versucht, und in dem Unterrichte von Sekunda und Prima ist ein grofser Teil der Vorlagen, welche uns Professor Schultefs hier bietet, entstanden. Wenn ich auf diese kurz hinzuweisen übernommen habe, so weifs ich, dafs ich der Intention des Verf.s nicht entsprechen würde, wenn ich mich begnügte, an seinen Arbeiten einen und den anderen Vorzug hervorzuheben, den der sachkundige Leser leicht selbst finden wird, sondern wenn ich auf einige Punkte aufmerksam mache, welche für die erfolgreiche Benutzung derselben wesentlich sind.

Wenn kein Übungsbuch nach Art der Süpfleschen benutzt wird, so mufs die Übung, welche ein solches in der Übersicht von gröfseren Satzganzen, in der Periodisierung deutscher selbständiger Sätze und in der Gewöhnung an rasches Zusammennehmen zu bieten vermag, ersetzt werden durch die Variation. Leider versteht man darunter häufig etwas sehr Mechanisches und Äufserliches, und Schultefs hat nichts Überflüssiges gethan, wenn er S. VII—VIII kurz darlegt, was aus dieser Übung gemacht werden kann. Ich halte es für den gröfsten Vorzug seines Buches, dafs er mit einem Fleifs, wie er auf solche Arbeiten leider zu selten verwandt wird, mit glücklichem Takte und feinem Sprachgefühle eine Reihe von Variationen geliefert hat, die als durchaus mustergiltig gelten dürfen und insbesondere den Beweis liefern, in welch wirksamer Weise durch diese Art des Unterrichts die Lektüre entlastet und die stilistische Seite, ohne der Lektüre Eintrag zu thun, gefördert werden kann. Er hat damit zugleich das weitere Verdienst, das Vorurteil widerlegt zu haben, welches oft gegen diese Behandlung vorgebracht wird, nämlich sie fördere die Trivialität der Übersetzungsstoffe. Ich will nicht bestreiten, dafs dieser Vorwurf zutreffen kann, obgleich ich nicht zu sehen vermag, wie derselbe nicht auch mit vollem Rechte gegen die früheren Übungsbücher erhoben werden könnte; die vorliegende Arbeit zeigt, dafs er nicht zutreffen mufs, und widerlegt dadurch einen Einwand, der vielfach als zutreffend gilt. Manchem Leser wird vielleicht das rhetorische Element zu sehr betont erscheinen; es ist ja nicht schwer, an derartigen Übungen einige Nachteile zu finden, aber man sollte sich doch mehr, als dies gewöhnlich geschieht, daran erinnern, welchen Wert das Altertum und die Reformationszeit denselben beilegten. Sollten sie so gänzlich im Irrtum gewesen sein? Gerade diese Seite wird für die Pflege des lateinischen Aufsatzes recht fruchtbar werden können.

Wenn ich mir nun den Gebrauch des Buches, wie es vorliegt, vorstellen will, so komme ich über einen Anstand nicht hinaus. Ich gebe zu, dafs die Bedenken, welche Schultefs S. VIII gegen die mündliche Variation auf den oberen Stufen des Gymnasialunterrichts vorbringt, mehrfach Geltung beanspruchen können, und sehr oft mag es besser sein, ein solches Buch zu benutzen als selbst Geschmacklosigkeiten und ungeschickte Flickwerke zu komponieren. Doch diese Bedenken können zum Teil vermieden werden, wenn man für die mündliche Variation den Umfang der zu formenden Sätze anders bemifst, als für die schriftliche. Aber unter allen Umständen mufs bei dem Gebrauche der Vorlagen in der Schule die Voraussetzung erfüllt werden, ohne die mir eine erspriefsliche Verwendung ganz unmöglich erscheint, dafs nämlich der betreffende Lehrer eine bis ins Einzelne ähnliche Behandlung des Lesestoffes eintreten läfst, wie das bei dem Verfasser der Vorlagen gewesen ist. Das Beste, was ich dem Buche wünschen

kann, ist, dafs es viele Lehrer finden möge, die dieser Voraussetzung entsprechen und sich mit so viel Liebe und Hingabe in die Lektüre versenken, wie dies sein Verfasser gethan hat. Jeder Lehrer aber des lateinischen Unterrichts in Sekunda und Prima, er möge nun das Buch in der Schule oder für sich benutzen, wird vieles daraus lernen können, und so kann man Schultefs nur dankbar sein, dafs er sich zur Veröffentlichung seiner Ausarbeitungen entschlossen hat.

Die beiden Heften vorgedruckte Beispielsammlung ist so erschöpfend und treffend gewählt, dafs man ihr unbedingt folgen kann; wem sie zu reichhaltig zu sein und an Fleifs und Gedächtnis der Schüler etwas grofse Anforderungen zu stellen scheint, der möge bedenken, dafs auch hier, wie überall jener Teil in Abzug zu bringen ist, der in futuram oblivionem gelernt wird.

Giefsen. Herman Schiller.

Thukydides erklärt von J. Classen. Sechstes Buch. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881.

Dafs von dem 6. Bande so bald eine zweite Auflage nötig geworden ist erklärt sich allerdings aus dem Interesse, welches gerade dieser Teil des Thukyd. Geschichtswerkes gewährt, giebt aber zugleich von neuem Zeugnis von der Anerkennung, welche die Classensche Ausgabe in immer weiteren Kreisen gefunden hat. Damit will der Ref. nicht zu allen Erklärungen und den zwar meist ansprechenden und wohlbedachten, aber oft wenigstens nicht notwendigen Änderungen der hergebrachten Lesart seine Zustimmung geben. Wie er über dieselben denkt, hat er wiederholt in dieser Zeitschr., insbesondere für dies Buch im Jahrgang 1879 S. 81—105 ausführlicher dargelegt. Die dortigen Bemerkungen sind dem Verf., wie es scheint, nicht bekannt geworden; wenigstens hat er sie nicht berücksichtigt, aufser etwa indirekt, wo sie gelegentlich einmal mit den Ansichten Stahls oder anderer Gelehrten übereinstimmen. Er würde sonst wohl nicht augenfällige Versehen, wie Dukas in der Note zu K. 17 Z. 10, das fehlende nicht zu 21 Z. 11, Mitylene zu 43 Z. 4 (denn sonst, z. B. im 3. Buche, schreibt auch Cl. stets Mytilene), das falsch accentuierte *παραπλοῦς* zu 62 Z. 10, *Ἀττικῆς* st. *Ἀργείας* zu 95 Z. 4 (auch *πράσσοντες* st. *πράσσοντας* zu 83 Z. 16) u. a. unberichtigt in die neue Aufl. übernommen haben. Da ich mich auch bei erneueter Prüfung von der Irrigkeit meines Hauptgesichtspunktes, die Überlieferung wo möglich ohne Textesänderungen zu rechtfertigen, nicht überzeugt habe, eine nochmalige ins Einzelne gehende Begründung desselben aber offenbar unfruchtbar sein würde, so wird es genügen, diejenigen, die sich dafür interessieren, auf jene Anzeige zu verweisen, im übrigen aber nur auf einige Punkte aufmerksam zu machen, in denen sich diese Bearbeitung von der ersten unterscheidet.

Im Text ist zunächst die zufolge der im Vorwort von I[3] S. X ausgesprochenen Grundsätze veränderte Schreibung, z. B. *μιμνῄσκω, σῴζω, θνῄσκω, σφαλεῖμεν* u. ähnl., *ἡγεῖ* (st. *ἡγῇ*), *παιανίσαντες* st. *παιωνίσαντες* u. a. zu bemerken. K. 24, 3 ist *γάρ* vor *πρεσβυτέροις* wiederhergestellt unter Berichtigung der früheren Angabe über den Vat. und Annahme der nunmehr notwendigen Erklärung. — K. 58, 2 ist *ἀπεχώρησαν* st. *ἀνεχώρησαν* von Stahl angenommen. — 61, 5 ist die Vermutung, dafs *τό τε πρός* zu streichen sei, aufgegeben. In meiner Anzeige S. 96 habe ich auch eine der Stahlschen entsprechende Auffassung von *θεραπεύειν* dargelegt; die weitere Begründung derselben stimmt mit der jetzigen Erklärung Cl.s im wesentlichen überein. — 62, 1 mit Krüger *ξύμπαντι* für *ξὺν παντί*. — 63, 2 ist mit Stahl jetzt geändert *πλέοντές τε τά* st. *πλ. τά τε*, die Konj. Poppos *παραπλέοντες* aber aufgegeben. Diese Umstellung von *τε* ist dem Sinne nach unantastbar; und doch mufs man in solchen Dingen bei Thuk. sehr vorsichtig sein. Es mochte ihm hier mehr darauf ankommen, die entfernteren Gegenden Siciliens mit dem nahe gelegenen Hybla, als *πλέοντες* mit *ἐλθόντες καὶ πειράσαντες* in Parallele zu bringen; und dabei stellte er das grammatisch Korrektere dem sachlich Bedeutungsvolleren nach. Es steht damit ganz ähnlich wie 61, 5 mit *θεραπεύοντες τό τε ... καὶ οὐχ ἥκιστα ... βουλόμενοι*, wo ebenfalls zuerst der Gedanke vorschwebte, dafs *θεραπεύοντες* für beide Satzglieder gelten sollte, dann aber im 2. Gliede ein neues Part. *βουλόμενοι* (wie hier *ἐλθόντες* aus *πλέοντες* entnommen) um der gröfseren s a c h l i c h e n Klarheit willen gesetzt ist. Ich halte das für eine echt thukyd. Eigentümlichkeit, die man erklären, aber nicht korrigieren mufs. — Den Accus. *τὰ ἐπ' ἐκεῖνα* nimmt Cl. als lokale Adverbialbezeichnung: „an der jenseitigen Küste". Ein Objekt kann man im Grunde nicht adverbiell fassen, oder man müfste auch *πλεῖν θάλασσαν* in derselben Weise verstehen: „auf dem Meere". Auch ist die Küste nicht allein gemeint, sondern einschliefslich des dortigen Meeres; also: „die jenseitigen Teile befahren". — 63, 3 ist *σφίσιν αὐτοί* st. *σφίσιν αὐτοῖς* von Bekker angenommen: eine Lesart, für die ich mich ebenfalls entschieden habe. — 96, 1 ist das anakoluth. *τε* nach *τούς*, das im Vat. und Pal. fehlt, nach Stahl eingeklammert. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden; es ist indessen beachtenswert, wie frei Thuk. mit der Stellung dieser Partikel verfährt. Möglich wäre es, dafs sie auch hier wie an den 2 vorher besprochenen Stellen eigentlich zur Verbindung der Part. *ἥκοντας* und *μέλλοντας* dienen sollte.

Verhältnismäfsig die meisten Zusätze hat der Anhang in den kritischen Bemerkungen erhalten, welche gröfstenteils mit abweichenden Ansichten anderer Kritiker, z. B. van Herwerdens, Müller-Strübings, Herbsts, Steups, vornehmlich aber Stahls, seltner

zustimmend, gewöhnlich sie abweisend, sich beschäftigen. Auf des letzten Ausg. ist auch in dem Kommentar eine besondere Rücksicht genommen. Einzelne Erklärungen sind neu hinzugefügt, andere nur erweitert oder genauer begründet, wenige als überflüssig gestrichen oder als unrichtig zurückgenommen. Da die letzten am meisten interessieren, so erwähne ich, dafs gleich zu Anfang K. 1, 1 zu *τὸ μὴ ἤπειρος εἶναι* das von mir in dieser Zeitschr. wiederholt anders erklärte Citat V 7, 2 nunmehr beseitigt ist. Übrigens ist Cl., trotzdem dafs bekanntlich Demetr. *περὶ ἑρμηνείας* 72 diese Stelle mit *εἶναι* (aber ohne Artikel, indem das *τό* dort zum vorigen *ὡσαύτως καὶ* (*τό*) gehört) citiert, auch jetzt nicht abgeneigt, *οὖσα* in Schutz zu nehmen. Ich habe mich auch dafür ausgesprochen, kann freilich nicht begreifen, wie dann der Artikel bei dem Partic. zulässig sein soll. Ohne denselben würde die Participialkonstruktion bei *διείργεσθαι* sich in ähnlicher Weise erklären lassen wie bei *παύεσθαι* und ähnlichen Begriffen. — Zu 61, 1 äufsert sich Cl. in der krit. Bemerkung über Stahls und van Herwerdens Streichung der Worte *καὶ τῆς ξυνωμοσίας* ff. Er giebt dabei zu, dafs seine eigene Erklärung, wonach *καί* von *τοῦ αὐτοῦ* abhängig („derselbe wie") und infolge davon *ξυνωμ.* durch Attraktion zu *λόγου* in den Gen. gesetzt sein soll, auffällig sei, und schlägt dafür vor, *καί* vor *τῆς ξυνωμ.* zu tilgen. Das ist gewifs nicht ungeschickt; aber es giebt vielleicht doch noch einen Weg, auch dies *καί* zu retten, möglicher Weise sogar einen zwiefachen. Man kann nämlich erstens *ξυνωμοσία* konkret und kollektiv für *ξυνωμόται* nehmen: Alkibiades hatte bei dem Mysterienfrevel dieselbe Absicht und dieselben Mitverschworenen (wie bei dem Hermenunfug). Oder *ξυνωμοσία* ist eine parallele, aber weiter gehende Bestimmung, wozu der *λόγος* geführt habe: „dieselbe Absicht und die Verschwörung", d. h. dieselbe Absicht, die eine Verschwörung gegen die Volksherrschaft zur Folge hatte. Das Mittel, durch das die Absicht erreicht werden soll, wird durch ein *ἓν διὰ δυοῖν* derselben einfach angereiht. Ich möchte diese zweite Auffassung vorziehen.

Weiterer Bemerkungen, die meist nur Wiederholungen sein würden, mich enthaltend erkenne ich zum Schlusse den Wert der Classenschen Arbeit selbstverständlich wie früher an, glaube aber, dafs der einsichtsvolle und sachkundige Gelehrte sich mitunter zu einseitig auf die eigene Auffassung gesteift und dadurch einen durchschlagenderen Fortschritt der Interpretation verhindert hat; offenbar ist über viele dunkele Stellen auch in diesem 6. Buche das letzte Wort noch lange nicht gesprochen.

Potsdam. H. Schütz.



G. Karbaum, Kurzgefafste griechische Formenlehre in Verbindung mit deutschen und griechischen Übersetzungsstücken. Breslau, Ferd. Hirt, 1882. 144 S. 8. 1,60 M.

Auch auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur mufs heutzutage leider eine Überproduktion konstatiert werden. Wie wenig entspricht in den allermeisten Fällen das Dargebotene den verlockenden Anpreisungen, welche die Verleger vorher in die Welt gesandt haben, wie äufserst selten findet sich unter den neu erschienenen Büchern einmal ein wirklich brauchbares, dessen Einführung man ernstlich befürworten könnte!

Leider mufs Ref. hier sogleich aussprechen, dafs er vorliegendes Buch nicht zu jenen Ausnahmen rechnen kann. „Dieses Büchlein", heifst es in der Vorrede, „soll dem Schüler alles sein: Grammatik, Lesebuch und Wörterbuch." Ref. kann eine solche Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmittel nicht billigen. Wer, wie er, seit länger als einem Jahrzehnt nach den leider noch immer weitverbreiteten Plötzschen Grammatiken zu unterrichten genötigt ist, kennt auch das Verderbliche jener Methode, die den Schüler instandsetzt, ohne jede Präparation glatt und sicher das betreffende Übungsstück zu übertragen. Steht doch über demselben die anzuwendende Regel nebst den nötigen Vokabeln verzeichnet, während eine etwaige Blöfse bei einiger Gewandtheit durch Nachschlagen in den vordern Partieen des Buches und im Wörterverzeichnis leicht und schnell gedeckt werden kann. Auch ist uns nicht klar geworden, welche Klasse Karbaum bei Abfassung seines Büchleins vor Augen gehabt hat, da er wohl die gesamte Formenlehre verarbeitet, den epischen Dialekt aber mit keiner Silbe erwähnt hat. — Im einzelnen bemerken wir Folgendes:

I. Grammatik. § 2, 3 werden die tenues als Hauchlaute bezeichnet, während sie doch im Gegensatz zu aspir. und med. hauchlos sind. — § 3, 6. Statt die Bezeichnung der Barytona den andern durch die Accentuierung entstandenen Benennungen anzureihen, mufsten Oxytona und Barytona einander gegenübergestellt und jenen die Perispomena, diesen die übrigen untergeordnet werden. — § 9, 2a sind die Worte „Nur wenn auf ein Paroxytonon ein zweisilbiges Enklitikon folgt, so behält letzteres seinen Accent, z. B. *φίλος ἐστίν*" zu streichen und unter 3 d zu setzen, statt der Verweisung auf 2 a. — § 11, 6 fehlt die Bezeichnung „Ersatzdehnung". — § 14 werden auf 15 Zeilen „Übungen im Lesen und Betonen" gegeben. Hier fehlt bei *αληθειας* die Bezeichnung der Quantität der Ultima wie bei *προτιμα* die des *ι* und *α*. Wie soll ferner der Schüler auf dieser Stufe die richtige Betonung von *τους* — *ἡδονης* — *τουϑ' ἐϑελονται* — *ω* — *αλλα* — *καλως* — *περι* — *της* kennen, auch wenn bei den mehrsilbigen die zu betonende Silbe bezeichnet ist? — § 15. In diesem § ist bald von A-Dekl., bald von der I., II. und III. Dekl. die Rede. — C, c. heifst es: „Generis neutrius sind . . .

die Namen der Buchstaben, der Infinitive sowie alle nicht deklinierbaren Wörter." In dieser Verbindung sind die gesperrt gedruckten Worte überflüssig. — § 4, 2 fehlt bei χρήστης u. s. w. die Angabe der Bedeutung; wozu aber überhaupt diese Ausnahmen anführen! — § 5. „Die einsilbigen Substantiva der dritten Dekl. haben im Genitiv und Dativ aller Numeri den Accent auf der Endsilbe..." Diese Regel gehört mit allen ihren hier schon mitgeteilten Ausnahmen in die Lehre von der III. Dekl., also nach § 23, wo sie auch wirklich sub n. 4 wiederkehrt. — § 16 fehlt eine genauere Angabe über Quantität der Endsilben der I. Dekl. sowie Auskunft über α purum und impurum. — § 17, 2 fehlt Ἀννίβας. — § 24, 4 fehlt unter den synkop. Subst. ἀστήρ. — § 27. Nicht zu den anom. Subst. gehören ἀνήρ — γαστήρ — σωτήρ. — Bei ἔγχελυς fehlt die Angabe der Bedeutung. — § 38, 2 nennt Verf. die Reduplikation Augment des Perfekts. — § 47, 4, Anm. 1 handelt von der Wiedergabe der deutschen Possessivpronomina und gehört in die syntakt. Bemerkungen. — § 52, 3 fehlen die Verba auf ττ, welche eine Dentalis zum Charakter haben. — 4, Anm. Die hier aufgezählten Verba sind zu scheiden in solche mit γ und in solche mit γγ, während die jetzige Fassung des § glauben läfst, sie gehörten alle zur letzteren Klasse. — § 53 enthält: Veränderungen des Charakterkonsonanten bei der Bildung des Fut., Aor., Perf. Act. und Perf., Plusqpf., Fut. und Aor. I Pass. und Med. Der ganze § ist überflüssig, weil sein Inhalt schon in § 10, 11 behandelt ist. — § 55, 2. Die Worte „mit Augmentation des Indikativs" (Aor.) sind hier überflüssig, weil schon § 22, 1 gesagt wurde, dafs der Indik. der histor. Temp. das Augment erhält. — Gelegentlich der Accentuation des Aor. II waren anzufügen die abweichend betonten Imperative εἰπέ, ἐλθέ u. s. w. — 6. Zu den hier aufgezählten Aor. II Pass. gehört auch ἐμάνην (μανείς). — § 56, 3. Anm. fehlen ὀργαίνω und καθαίρω. — § 60, 3, Anm. 4 fehlt παροινέω. — § 61, 2 ist χέζω in einer Schulgrammatik überflüssig. — § 62, 3 A. Was soll die Aufzählung der med. Depon.? Will Verf. sie etwa sämtlich lernen lassen? S. 84 giebt Verf. „die Depon. defektiva, welche a) nur im Präs. und Impf. vorkommen; b) deren Formen aus der akt. und pass. Konjugation gemischt sind." Den Nutzen dieser Aufzählung vermag Ref. nicht einzusehen; dafür hätte er eine Zusammenstellung der Transitiva gewünscht, von denen einzelne Tempora im Akt. intrans. Bedeutung haben. — § 63, 1 heifst es: „Zur Konjugation auf μι zählen alle Verbalformen, die die Endungen ohne Bindevokal an den Stamm ansetzen." Diese Erklärung ist in ihrer Allgemeinheit geradezu unrichtig. — § 64, 3. Als Endung des Optativs war statt -ην anzugeben -ιην und als Endung des Inf. Aor. -εναι statt -ναι. — 9. Als gebräuchliche Form der Aor. auf -κα war noch anzuführen die 3. Plur. — § 66 zählt zu den „übrigen regel-

mäfsig gebildeten Formen“ (der Verba auf *μι*) *ἔθηκα* — *τέθεικα* — *ἧκα* — *τέθειμαι* — *δέδομαι* — *ἕσταμαι*. — Anm. lautet: „Nach dem Präs. und Impf. von *ἵστημι* werden konjugiert: *κίχρημι* — *κρέμαμαι* u. s. w.“, ohne dafs der Verf. die doch oft recht abweichenden Formen der einzelnen Verben angiebt. Fortgelassen ist aufserdem *πρίασθαι*. — § 71 b fehlt bei *ἠμφιέσμαι* die Bedeutung „ich trage“ (ein Kleidungsstück). — § 72, 5 fehlt die Bemerkung, dafs die Attiker statt *ἀνέῳγα* lieber *ἀνέῳγμαι* gebrauchten. — § 73, 6 wird *ΕΙΔ* als „längerer Stamm bezeichnet“! — § 75 II wird „Synkope als Ausstofsung eines kurzen Vokals“ definiert! — sub b fehlen *βάλλω*, *κάμνω* u. a. — § 75 III a wird *φθάνω* zu den Verben gezählt, die ihren Stamm durch die Silbe *αν* verstärken. — V. Statt „Verba mit abweichendem Stamm“ empfiehlt sich die Bezeichnung: „Verba, welche ihre Tempora von verschiedenen Stämmen bilden.“

II. Übungsbeispiele. Von S. 100 an wird die Verwendung derselben dadurch ungemein erschwert, dafs Verf. dieselben für sämtliche Formen der Verba auf *μι* einschl. der sogen. kleinen Verba sowie der Anomala zusammengestellt hat, anstatt, wie es z. B. in dem trefflichen Buche von F. Wesener der Fall ist, nicht nur für jedes dieser Verben, sondern, wo es not thut, auch für die einzelnen „Tempora und Genera“ besondere Übungsbeispiele zu geben. Letzteres Verfahren bietet den grofsen Vorteil, dafs das Übungsbuch schon benutzt werden kann, sobald eine Form vom Schüler gelernt worden ist, während die jetzige Einrichtung des Buches seine Benutzung erst dann gestattet, wenn der Schüler alle Verba in ihrem ganzen Umfange seinem Gedächtnis eingeprägt hat. Sieht man aber auch davon ab, so läfst auch diese Partie des Buches vielfach die nötige Sorgfalt vermissen. So heifst es z. B. S. 13, 4: *αἱ μὲν ἀρεταί* u. s. w., S. 31, 14: *ἐν δὲ ταῖς οἰκίαις*, ohne dafs ein entsprechendes *δέ* oder *μέν* nachfolgte oder vorausginge. Auch inhaltlich lassen manche Sätze viel zu wünschen übrig. Eine Auswahl wird das Gesagte bestätigen. S. 29, 14: „Die Elefanten bewundern wir wegen der Gröfse des Körpers.“ ebd. 17: „Es giebt auf der Erde viele Arten von Blumen.“ 18: „Der Tragödiendichter Euripides wird von Sophokles übertroffen.“ 19: „Das athenische Volk war dem Perikles Freund.“ S. 31. 6: „Viele der Greise verlieren die Haare.“ ebd. 15: „Mit den Händen arbeiten wir, mit den Füfsen gehen wir.“ S. 38, 9: „Kummer ist für die Menschen schmerzlich.“ ebd. 21: „In Sparta wurden die Jüngern von den Ältern erzogen.“ Der Satz hat dem Verf. so gefallen, dafs er ihn S. 55, 9 griechisch in wenig veränderter Fassung wiederbringt. Überhaupt gehört die Wiederholung eines Beispiels, teils in derselben Sprache oder eines deutschen im griechischen Text und umgekehrt, teils wortgetreu oder mit geringen Abweichungen, zu den Eigentümlichkeiten des Buches. So kehrt der Satz S. 26, 24:

οἱ μὲν ταχεῖς ἵπποι.. μετάγονται S. 37, 15 wieder, S. 26, 21 *πάντες οἱ παῖδες ... παιδεύονται* findet sich mit geringer Abweichung noch zweimal S. 38, 48 und 55, 33. Die griech. Übungssätze S. 58, 11; 100, 1; 114, 6 wiederholen sich, nur wenig geändert, deutsch S. 59, 28; 102, 11; 116, 1. — S. 29, 7 wird zu dem Satze: „die Mauern der Athener sind entstanden" in der Anm. *γέγονασι* für *γέγονε* gegeben. — S. 76, 3: die Verdeutschung des menandrischen Spruches *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* durch „der nicht geschundne Mensch wird nicht erzogen" mufs als geschmacklos bezeichnet werden.

Zur Einübung der att. Redupl., der Unregelmäfsigkeiten im Augment, des Augments bei zusammengesetzten Verben, des att. und dor. Fut. und der Anomalieen in der Bedeutung der Verbalformen § 58—62 giebt Verf. (S. 84) 9 deutsche und 12 griechische Sätze, offenbar für eine so wichtige Materie viel zu wenig. Erschwert wird ferner die Übertragung der Sätze durch den Mangel an orientierenden Anmerkungen. Zu welchen Mifsverständnissen mufs nicht der Schüler gelangen, dem bereits auf S. 15 der Satz vorliegt: *ὁ νόμος ἐπαίνου ἐστὶν ἄξιος, ὃς κωλύει κακῶς ἀγορεύειν τοὺς νεκρούς*, ohne dafs er über die Konstruktion von *κακῶς ἀγορεύειν* aufgeklärt wird! Wie soll er die Verba „wohl thun" S. 102, 21 und „nützen" S. 103, 53 richtig konstruieren, wie S. 80, 22 „Das schöne Sterben", S. 104, 11 „Glückseligkeit", S. 105, 27 das iterative „wenn" richtig wiedergeben? Hierher gehört auch der Übelstand, dafs Regeln und unregelmäfsige Formen zur Anwendung kommen, ehe sie durchgenommen sind. So steht *πάντες οἱ παῖδες* schon S. 26, und erst S. 37 folgt die Regel über den Artikel bei *πᾶς*. S. 80, 20 soll der Schüler schon „er kann" über setzen, S. 84, 10 *διασκεδῶσιν*, ebd. 11 *ἠμπείχοντο*, S. 101, 37 *τεθνάναι .. τέθνηκε*, ebd. 38 *γνώτω*, 39 *ἐλθών*, ebd. 2, 2 *τύχης*, 5 *γνῶναι*, 6 *ἁλῶναι*, 12 *ἑάλω*, S. 102, 13 *ἀναφῦναι* verstehen. — S. 29 findet sich die syntaktische Regel 1 in folgender Fassung: „Die Verben, welche bedeuten: jemanden zu etwas machen, ferner nach den Verben des Nennens .. steht der doppelte Akkusativ." Wir meinen, durch etwas erhöhte Aufmerksamkeit seitens des Verf.s hätte ein derartiger Fehler wohl vermieden werden können.

Auch der Druckfehler finden sich auf den 144 Seiten des Buches nicht wenige. So steht § 2, 2 *Αιδης*, § 24, 3 *μητερ — ῥητορ*, § 37 Anm. wird die Endung des Opt. Aor. Pass. mit *εἴη* bezeichnet, § 50, 2 ist statt *ὅτι — ὅ τι*, statt *οἵτινων — ὧντ.* zu schreiben. S. 31, 6 ist das Komma zu streichen. S. 37, 6 steht *ησαν*, S. 55, 2 *χρηστός* für *χρηστὸς*, S. 74, 2 *λίμοντε* für *λίμον τε*, S. 78 *καθείρω*, S. 79, 4 *αἰχυνθείην*, ebd. 7. *῞ραντες*, S. 81 *ἐώκειν*, S. 88 *διδόυς .. ειίδεσαν*, S. 117, Z. 33 *ἀποθόμενος*, S. 118, Z. 10 *παλαιπώρω*, S. 122, Z. 20 *τροὔτεινε* statt *ἀποθέμενος .. ταλαιπώρῳ προὔτεινε*.

Tremessen. Emil Ballas.

Deutsches Lesebuch von Philipp Wackernagel. In neuer Bearbeitung herausgegeben von E. Sperber und I. G. Zeglin. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1882. 3 Teile (256, 258 und 312 Seiten). Jeder Teil 1,60 M.

Das Wackernagelsche Lesebuch ist der Lehrerwelt ein alter Bekannter; seit Decennien ist es in Gebrauch gewesen, freilich, so will es uns scheinen, in der letzten Zeit etwas in den Hintergrund gedrängt, vielleicht deshalb, weil es den mit der Zeit gewandelten Neigungen und Richtungen nicht Rechnung getragen hatte. Die vorliegende neue, von zwei praktischen Schulmännern besorgte Ausgabe verfolgt nun dieses Ziel. Die Herausgeber durften, wollten sie den Charakter des Buches nicht wesentlich alterieren, an demselben in den Grundzügen nichts ändern. Dazu gehört nächst dem durchweg deutsch-nationalen und christlichen Grundcharakter des Buches vor allem, dafs sie die von Wackernagel gewählte Ordnung der poëtischen und prosaischen Lesestücke im ganzen beliefsen. Es läfst sich darüber streiten, ob „die von dem Verf. getroffene Anordnung, die keinem Sytem folgt, sondern in reizender Abwechselung den Leser gleichsam durch einen Lustgarten führt“ eine für die Schule und den Unterricht praktische Einrichtung ist oder nicht. Ref. möchte ihr nicht grade das Wort reden, da er der Ansicht ist, dafs aus dem Lustgarten leicht ein Irrgarten werden kann. Eine Ordnung, welche nach irgend welchen Prinzipien, sei es chronologisch oder dem Inhalt nach angelegt wäre, dürfte seiner Ansicht nach doch zweckentsprechend sein. Es ist dies aber etwas mehr Äufserliches und darf unser Urteil über das Buch nicht im mindesten bestimmen.

Was als Vorzug des Wackernagelschen Lesebuches von jeher galt, ist auch in der neuen Bearbeitung, vielleicht noch mehr, hervortretend: es ist die Reichhaltigkeit des Stoffes, die Vielseitigkeit des Inhalts, welche unserem Dafürhalten nach das Buch ganz vorzüglich für die Volksschule empfiehlt, in der der Unterricht nach dem Lesebuche mit Recht eine wichtige Stelle einnimmt. Geschichte, Naturgeschichte und verwandte Fächer, daneben Sage und Dichtung, Lieder weltlichen und religiösen Inhalts, gehaltreiche Sentenzen, alles geht an unserem Auge in buntem Wechsel vorüber, und überall ist aus der einschlägigen Litteratur bis auf die neueste Zeit das Beste ausgewählt. Die ersten Meister deutscher Sprache in Poësie und Prosa finden wir hier vertreten von der Zeit Luthers bis auf die Gegenwart. Der 1. Teil umfafst 217, der 2. 259, der 3. 221 Nummern, wir haben also im ganzen die erstaunlich hohe Zahl von 697 Lesestücken. Die Anordnung in den drei Teilen zeigt einen gewissen Fortschritt vom Leichteren und Einfacheren zum Schwierigeren. Es ist ein überaus reichhaltiges Repertorium für geistige, speziell litterarische Schätze aller Art. Wohl ganz besonders mit Rücksicht auf die

höheren Schulen, deren Zwecken das Buch ebenfalls dienen soll, enthält es auch einige mhd. Stücke, z. B. zwei Abschnitte aus dem Nibelungenliede (Teil 3, S. 70) und ein Gedicht Walters von der Vogelweide (Teil 3, S. 134). Unter den poëtischen Stücken finden sich übrigens auch einige aus Dramen entnommene Scenen, so aus Goethes Götz von Berlichingen und aus Uhlands Herzog Ernst von Schwaben.

Die geringen Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, dafs das Buch in seiner neuen Gestalt die alte Reichhaltigkeit des Inhalts zeigt. Wir kommen nun zu der Frage, die grade hier an dieser Stelle sich fast aufdrängt, nämlich nach der Verwendbarkeit des Buches in höheren Schulen; denn dafs dasselbe für die evangelische Volksschule vortrefflich ist, das wird jeder zugeben müssen, der einen genaueren Einblick in seinen Inhalt genommen hat. Wenn jemand die Bürgerschule mit diesem Buche absolviert hat, so liegt darin allein schon eine Art Garantie, dafs er sich einen Schatz von überaus nützlichen Kenntnissen und Lebensweisheit angeeignet hat. Aber auch in den Gymnasien und Realgymnasien und zwar solchen, die rein oder doch vorwiegend einen evangelischen Charakter haben, wird nach des Ref. Ansicht das Buch in der Weise recht praktisch zur Verwendung kommen, dafs in Sexta und Quinta Teil 1, etwa in Quarta und Untertertia Teil 2, in Obertertia Teil 3 gebraucht werden. Weiter hinauf, in noch höhere Klassen, würde es allerdings wohl nicht reichen, um so weniger, da ja an den meisten höheren Lehranstalten in Untersekunda die Lektüre gröfserer zusammenhängender Stücke zu beginnen pflegt. Für die genannten Klassen sind übrigens die Lesestücke auch namentlich wegen ihrer Kürze sehr geeignet. Das Buch kann aber auch noch von einem andern Gesichtspunkt aus betrachtet werden: es ist nach unserer Meinung auch ein recht gutes, zugleich sehr billiges Buch fürs Haus, ein Nachschlagebuch, welches Suchende nur selten ganz im Stich lassen wird. Das Nachschlagen wird durch die jedem Bande vorausgeschickten genauen Register überdies noch wesentlich erleichtert.

Posen. R. Jonas.

Gustav Lücking, Französische Grammatik für den Schulgebrauch. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. X u. 286 S. 8.

Es kann — oder es sollte doch kein Zweifel daran bestehn, dafs in den letzten Jahren des Französisch-Unterrichts an unsern höhern Schulen dem Schüler ein Buch in die Hände zu geben ist, welches die im Verlaufe elementarer Unterweisung ihm zugeführten grammatischen Kenntnisse nicht mehr nach Mafsgabe der Schwierigkeit der Aneignung oder der Unentbehrlichkeit ihres Besitzes anordnet, sondern nach im Gegenstand selbst liegenden Kategorieen, sie zugleich aber um alles das erweitert, zu dessen Erörterung die Lektüre, die Übersetzung in die fremde Sprache,

die Vergleichung mit der eigenen Anlafs geben können, ein Buch, das ihm rekapitulieren hilft, eine zusammenhängende und auf alles irgend Bedeutsame eingehende, durch keine Übungsstücke unterbrochene Darstellung der Laut-, der Formen- und der Satzlehre, das er im Schulunterricht nicht in allen Teilen gleichmäfsig sorgsam durchzuarbeiten braucht, in dem er aber so weit heimisch werden soll, dafs er auch ohne alphabetischen Index sich in seinen Verlegenheiten bei ihm Rates zu erholen vermag. Dafs es der Bücher eine schwere Menge giebt, die dem bezeichneten Bedürfnisse entgegen kommen, ist bekannt und ist leicht zu begreifen: so verschieden sind ja die Ansichten über den Umfang des Mitzuteilenden, über den Grad des Verständnisses der Erscheinungen, bis zu welchem der Schüler zu bringen sei, über die Rätlichkeit der Bezugnahme auf das Lateinische oder gar auf das Altfranzösische; so verschieden die Neigung der Lehrer, Bücher zu gebrauchen, in deren Anlage und Haltung sich hineinzufinden ohne einige Arbeit vielleicht nicht möglich ist; so verschieden ihr Vermögen, Lust zum Denken und Begreifen zu wecken oder sie zu befriedigen; so verschieden endlich das Urteil der Schriftsteller über das Mafs berechtigter Eigentümlichkeit, unter dem der Inhalt eines Manuskripts nicht bleiben darf, für das die Bemühung des Druckers in Anspruch genommen wird.

Das Buch, dessen Titel diesen Zeilen vorangestellt ist, im ganzen ein Auszug aus des Verfassers vor drei Jahren erschienener Schulgrammatik, halte ich für ein vorzügliches Schulbuch, geschrieben aus voller Beherrschung des Gegenstandes heraus, mit all der Freiheit, in der ein kräftiger Geist den Objekten seiner Erkenntnis gegenübersteht, in all der Zucht, die er sich auferlegen mufs, wenn er sicher sein will, andre zur Zustimmung zu zwingen und auch sich selbst nicht blofs vorübergehend Genüge zu thun; zugleich mit wohl erwogener Beschränkung auf das Wichtige, und doch im Hinblick darauf, dafs für weniger Wichtiges und für solches Bedeutsame, das jenseits der Schulsphäre liegt, die Anschlufspunkte gegeben sein sollen. Ganz leicht verständlich ist es freilich nicht überall; aber meistens liegt dies an der Natur der Thatsachen, um die es sich handelt, indem dieselben nun einmal ohne Anstrengung in ihrem wirklichen Wesen oft sich nicht erkennen lassen, oder an der Kürze, zu der der Verfasser sich gezwungen sah. Sein etwas ausführlicheres älteres Buch, von dem er hoffentlich die Hand nicht abziehen wird, braucht nun, da es für die Schule ersetzt ist, sich innerhalb einer knappen Bogenzahl nicht mehr zu halten und wird für den Lehrer die etwa wünschbaren Erläuterungen und Begründungen geben können, die dem Schulbuch einzuverleiben nicht ratsam geschienen hat.

Vielleicht wird in künftigen Auflagen, die man dem Buche um so zuversichtlicher versprechen wird, je besser die Meinung ist, die man von der wissenschaftlichen Tüchtigkeit und der That-

kraft der Lehrer hegt, einiges mit Nutzen sich ändern lassen. In der Lautlehre, die in vorzüglicher Anordnung vorgetragen wird, könnten ohne Nachteil manche Einzelheiten unterdrückt werden, die für die Schule keine, selbst für die Praxis nur sehr geringe Bedeutung haben, ich meine namentlich die, welche sich auf die Aussprache fremder Eigennamen durch Franzosen beziehen. In der Formenlehre scheint mir alles „Periphrastische“ eine Stelle nicht zu verdienen; ist man einmal so weit, dafs man dem Substantiv keine Kasus mehr zuerkennt, so hat man auch keinen Anlafs mehr, von einem Perfektum *j'ai aimé* zu sprechen und mit Paradigmen einer passiven und einer reflexiven Konjugation viele Blätter zu füllen; und würde nicht auch die Syntax dadurch an Übersichtlichkeit, namentlich aber an Wahrheit gewinnen, dafs man *je suis venu*, so weit das Tempus in Betracht kommt, mit *je suis assis*, mit *je suis bafoué*, mit *je suis ici* in gleiche Linie stellte? Dafs das passive Participium sehr verschiedene Funktionen hat, mufs man ja doch unter allen Umständen anerkennen. Wiederum möchte die Lehre vom Geschlecht der Substantiva in andrer Weise besser vorgetragen werden: mufs man sich versagen, auf das Lateinische zurückzugehen, so ist eine wirklich innerlich wahre Darlegung des Sachverhalts, die doch von unübersehbaren Einzelheiten sich zu Gesetzen erheben will, überhaupt nur für einen kleinen Teil der Thatsachen möglich, und wird besser mit der (bei Lücking ganz fehlenden) Lehre von der Wortbildung verbunden. Erstaunt bin ich über den in diesem Abschnitt aufgestellten Satz, das Geschlecht des Substantivs werde an der Form des Artikels erkannt; entweder müfste man sagen, es werde an der Form aller geschlechtigen Wörter erkannt, die zu dem Substantiv in attributivem oder prädikativem Verhältnis stehen, oder den Satz ganz beseitigen. Praktisch recht nützlich ist die von manchen Schulbüchern in diesem Zusammenhang gegebene Zusammenstellung von deutschen Fremdwörtern, die mit französischen Wörtern sei es identisch, sei es ähnlich lautend, aber nicht gleichen Geschlechtes sind. — Noch möchte ich mir erlauben, ein paar Bemerkungen zu einzelnen Stellen zu machen, wo die thatsächliche Richtigkeit des Ausgesprochenen mir bestreitbar erscheint: S. 68. *livre tournois* gehört nicht in die gleiche Kategorie mit *lettres royaux*; denn nicht das Pfund ist *turonensis* sondern die Deniers, die aufs Pfund gerechnet werden; und gerade die mit *-ensis* gebildeten Adjektiven haben ja schon in alter Zeit nur Feminina auf *e* gehabt. — Dafs S. 71 vom Komparativ in der herkömmlichen Weise gesprochen wird, konnte oben berührt werden, wo davon die Rede war, dafs die „Periphrasen“ nicht in die Formenlehre gehören; es ist aber hier noch das Besondere zu bemerken, dafs der (sogenannte) französische Superlativ auch nicht den höchsten von drei oder mehreren Graden bezeichnet, sondern den, der der höhere ist gegenüber einem oder

unterschiedslos zusammengefafsten mehreren; es handelt sich hierbei nur um eine Funktion des bestimmten Artikels. — S. 79 ist mir zweifelhaft, ob adjektivisches *ce* jemals rein determinativ ist; ich halte es unter allen Umständen für demonstrativ und möchte dem Französischen kein tonloses Determinativum als *le* zuerkennen, das ich hier und unter den Demonstrativen vermisse. — Die Auffassung des *que* in den am Schlusse des § 150 zur Sprache gebrachten Fällen halte ich für durchaus unrichtig. Es hat vielmehr den nämlichen Sinn wie das im § 381, 2 besprochene, und *il aurait vu périr ses amis, qu'il ne s'en serait pas remué* ist zu verstehen: „er hätte (gegebenen Falles) seine Freunde sterben sehen, während er sich nicht gerührt haben würde", d. h. „ohne sich zu rühren." Aus dem Danebenbestehen der sinnverwandten Ausdrucksweise *eût-il vu périr .., il ne s'en serait pas remué* ergab sich schliefslich durch Synchysis, oder wie man es nun nennen mag, die (zwei im Grunde sich nicht vertragende Satzteile verknüpfende, aber auch seltene) Wendung: *eût-il vu .., qu'il ne s'en serait pas remué.* Die nämliche, allerdings interessante Erscheinung trifft man übrigens auch bei rein temporalem Verhältnisse: *Madame de Mareuil ne se lassait de lire et relire cette lettre tourmentée; était-elle à la fin qu'elle retournait à l'exorde avec une infatigable avidité.* — Gewagt erscheint die § 158 A. 2 ausgesprochene Auffassung von *bien que* und *encore que*; sicher ist, dafs die Art, wie die Franzosen die dort behandelten Sätze sprechen und wie sie dieselben interpungieren, nicht dafür zeugt, dafs einem mit *que* beginnenden, ein Zugeständnis aussprechenden Satze ein entbehrliches *bien* oder *encore* vorgesetzt sei. Mir scheint *que* hier einen Subjektssatz einzuleiten zu einem *bien soit, soit encore*, das in der älteren Zeit noch vollständig vorliegt und heute um sein Verbum gekürzt ist. — So wird mir auch bei § 161, 2a und 290 die Zustimmung, ja schon das Verständnis schwer, und es scheint mir unerläfslich, dafs der Verfasser eine meines Wissens ganz neue und keinesfalls unmittelbar einleuchtende Auffassung wenigstens nachträglich rechtfertige. Was in demselben Paragraphen 161 die 3. Anm. bringt, gehört zum Folgenden, wo von Relativsätzen gehandelt wird, die etwas determinieren, dessen Realität geleugnet wird. — Die 2. Anmerkung zu § 302 behauptet die Verwendung von *quelque* vor Adjektiven im Sinne von „etwas", die ich in Texten nie vorgefunden, auch bei Grammatikern nicht erwähnt gesehen habe. *C'était quelque ennuyeux* soll heifsen „es war etwas langweilig"; heifst es wirklich jemals etwas anderes als „es war irgend ein langweiliger Mensch"?

Der Ausdruck des Verfassers ist fast immer von der erforderlichen Präzision; die wenigen Mängel in dieser Richtung, die noch stören, wird er ohne fremde Hilfe zu beseitigen wissen, also z. B. S. 62 „das Geschlecht von Menschen und Tieren wird bezeichnet... durch ein Wort... mit einem Geschlecht: *le*

témoin, der Zeuge, die Zeugin" oder S. 94 „das Imperfekt steht ... zur Bezeichnung einer einmaligen Handlung, sofern sie anschaulich geschildert wird", wo die Worte „anschaulich geschildert" schwerlich das sagen, was der Verfasser im Sinn hat.

Die Beispiele sind durchaus gut französisch und zum grofsen Teile, wie mir scheint, in eigener Lektüre zusammengebracht; viele haben aber dadurch, dafs sie aus einem Zusammenhange gelöst sind, in dem sie allein verständlich werden, etwas Beunruhigendes und Zerstreuendes, und es wird sich empfehlen sie nach und nach durch solche zu ersetzen, die bei gleicher Beweiskraft und Kürze die Phantasie weniger anregen. Nachahmung würde wohl auch die Einrichtung in Schmitz' Grammatik verdienen, zufolge deren in einem Anhang von wenig Seiten die für den deutschen Schüler besonders wichtigen Regeln durch je einen gut gewählten Beispielsatz vertreten noch einmal vorgeführt werden, sei es in deutscher Fassung, wie es bei Schmitz geschehen ist, sei es in französischer, und mit Hinweis auf die Stelle der Grammatik, wo man die entsprechende Erörterung findet.

Der Druck des Buches ist mit grofser Sorgfalt überwacht. Möge es die Verbreitung finden, die es verdient, und neben dem ausführlicheren Vorgänger für die Hebung des Unterrichtszweiges wirken, in dessen Dienst es sich stellt. Tüchtigen Lehrern sind an ihnen Gehilfen geboten, mit denen zu arbeiten eine Freude sein sollte.

Berlin. Adolf Tobler.

---

1. H. Hupe, Französisches Vokabular unter Berücksichtigung der Etymologie und Phraseologie, auf der Basis des Wortschatzes der Lehrbücher von Prof. K. Ploetz bearbeitet. Rostock, Werkers Verlag, 1882. VII und 67 S. 8.
2. G. van Muyden, Petit Vocabulaire Français donnant la prononciation exacte de chaque mot d'après le système phonétique de la méthode Toussaint-Langenscheidt. Première et seconde Partie. Berlin, Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung (Prof. G. Langenscheidt), 1883. 2 Bändchen. 163 und 168 S. 12.

Ein Paar Vokabularien. Das erstere ist für Realgymnasien und Gymnasien bestimmt. Die Wörter sind nach etymologischem Prinzip geordnet, ohne dafs indessen den abgeleiteten Ausdrücken gewöhnlich das Etymon vorangestellt wäre. Gelegentlich sind einige spezifisch französische Redewendungen beigefügt. Ein Nachschlagebuch will und kann das Schriftchen bei der eigentümlichen Anordnung des Stoffs nicht vorstellen. Als eine Sammlung von Wörtern aber, die der Schüler auswendig lernen soll, dürfte es entbehrlich sein, gerade weil es den Vorzug hat, sich ziemlich auf den Vokabelschatz von Plœtz zu beschränken. Oder sollte die, gewifs lobenswerte, wissenschaftliche Disposition allein die Einführung eines neuen Buchs neben der Elementar- und Schulgrammatik rechtfertigen?

Das zweite ordnet das Material nach einem Prinzip der

Sachlichkeit. Kap. I berücksichtigt le Culte, XII les Chemins de fer, XIX les Beaux Arts et le Théâtre, XXIV les Vêtements et les Travaux à l'aiguille. Eine reiche Fülle von sogenannten Phrasen ist jeder Abteilung von Vokabeln angehängt. Das kleine Werk mag für Kaufleute und solche, die besondern Wert auf das Französischsprechen legen, wohl brauchbar sein.

3. C. Th. Lïon, Xavier de Maistre's Voyage autour de ma Chambre und Expédition Nocturne autour de ma Chambre. Mit Erläuterungen und einem Wörterbuch für den Schul- und Privatgebrauch. Leipzig, Baumgärtners Buchhandlung, 1882. VI u. 156 S. kl. 8.

Es ist schon oft darüber geklagt worden, dafs es an französischen Prosaikern fehle, die geeignet seien, in der Schule gelesen zu werden. Jeder Versuch, einen Schriftsteller neu einzuführen in die Reihe der schon aufgenommenen, mag daher von vornherein auf wohlwollende Teilnahme rechnen. Die Wahl, die im vorliegenden Büchlein getroffen, scheint uns keine unglückliche zu sein. Zwar bieten sich die beiden Aufsätze selbst bekanntlich nur als harmlose Plaudereien. In anspruchslosester Weise aber und gleichsam spielend wird darin eine Reihe tieferer psychologischer und ästhetischer Probleme aufgeworfen und, wo nicht gelöst, so doch erörtert und beleuchtet. Die Gesinnung des Autors ist durchweg eine edle und ritterliche: überall warme Begeisterung für Kunst und Naturschönheiten, Verständnis für das Hohe und Ideale! Der charakteristische Zug in der Persönlichkeit Xavier de Maistres, die Liebenswürdigkeit, macht ihn zu einem typischen Vertreter seiner Nation in ihren besseren Eigenschaften und darum auch allgemeiner interessant. Gewifs wäre es nicht gut, wenn sich die französische Lektüre in der Schule lediglich auf Schriften erstreckte, wie sie unser Buch enthält. Als Proben einer Gattung sind sie jedoch wohl berechtigt und, angesichts des Notstands und ihrer geläufigen, eleganten Sprache, vielleicht empfehlenswert. Der Text ist sauber und korrekt ediert; mit feinem Takt und sicherm Griff sind einige anstöfsigen Stellen ausgemerzt, ohne dafs der Zusammenhang darunter litte. Eine ganz kurze biographische Skizze des Verfassers hat der Herausgeber vorausgeschickt. Die Anmerkungen sind im ganzen zweckentsprechend, wenn auch die eine oder andere überflüssig, das angehängte Lexikon ausreichend für jeden, der im Französischen nicht eben ein Anfänger ist.

Berlin. E. W. Mayer.

---

1. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefafster übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Zehnte verbesserte Auflage, besorgt von Prof. Dr. Fr. Junge. Berlin, F. Vahlen, 1882. XXXVI u. 488 S.

Vor nicht langer Zeit hatte Ref. die achte Auflage dieses ver-

dienstvollen Buchs anzuzeigen (Jahrg. 1882 S. 79), jetzt liegt bereits die zehnte vor, und es läfst sich wohl behaupten, dafs das Buch zu einer Macht auf pädagogischem Gebiete geworden ist, dafs es in seiner weiten Verbreitung zu den Trägern nationaler Gesinnung in unserem Volke gehört. Möchte es doch auch in die noch von klerikalen Vorurteilen beherrschten Kreise erobernd eindringen mit seiner begeisterten Darstellung der Reformation, jener „wunderbaren Bewegung, die wie eine neue Jugend über das deutsche Volk kam", deren Geist die trüben Zeiten des 17. Jahrhunderts überdauerte und „im 18. Jahrhundert in der ihm eigentümlichen Forscherlust und Geistesfreiheit sich wieder erhob". Der Herausgeber hat die zuletzt angeführten Worte des 1877 verstorbenen Verfassers (§ 431) noch verstärkt durch ein kerniges Citat aus H. v. Treitschkes Deutscher Geschichte: „Deutschland blieb die feste Burg der Ketzerei; das Mark unseres Geistes war protestantisch." Wer diese Behauptung nicht unbedingt zugeben möchte, den belehrt die Schilderung Friedrichs d. Gr. „als Vorbild in Deutschland", die eingehende und warmherzige Darstellung der Freiheitskriege mit den Lebensbildern „deutscher Männer zur Zeit der Fremdherrschaft", endlich die objektiv gehaltene, klare Erzählung der grofsen Ereignisse von 1866 bis 1871 aufs gründlichste darüber, dafs die geistige und physische Kraft der Nation hauptsächlich im protestantischen Norden liegt. Österreich und die süddeutschen Staaten sind dabei nicht verabsäumt (§ 513 ff. 703 ff.), aber die Metternichsche Politik und der Rheinbund sind eben antinationale Erscheinungen. Mit Recht wird § 741 die nach 1866 eintretende Versöhnung zwischen Norddeutschen und Süddeutschen, zwischen Deutschland und Österreich hervorgehoben und am Schlusse der Segen der Einigung in dem neugeschaffenen Kaiserreich als der herrlichste Erfolg des siegreichen Krieges bezeichnet.

Die Änderungen, welche man im Vergleich zur achten Auflage bemerkt, sind nur Nachbesserungen, am meisten in die Augen fällt die Einführung der neuen Orthographie. Der Wunsch, welchen Ref. in seiner früheren Anzeige hinsichtlich des Abschnitts über die deutsche Hanse (§ 296—300) aussprach, ist noch nicht erfüllt. Da hier einige offenbare Irrtümer zu tilgen sind, so mag ein Eingehen auf das Einzelne gestattet sein. In dem Vertrage, welchen Lübeck und Hamburg 1241 schlossen, ist vom Stecknitzkanal noch nicht die Rede, dieser ist erst 1390 angelegt worden. Der allmählich zusammenwachsende Städtebund hat die älteren Hansen, die Verbindungen der im Auslande weilenden Kaufleute, nicht „überflügelt", sondern zusammengefafst. Hamburg nimmt nicht anfangs eine „besondere Stellung" in dem Bunde ein, sondern ist mit Lübeck in treuer Gemeinschaft bei der Erwerbung von Privilegien in Flandern 1252, in London 1266 und 1267. Lübecks vorörtliches Ansehn gründet sich zum Teil gerade darauf, dafs es nach der

einen Seite mit Hamburg, nach der andern mit den sog. wendischen Städten in Bündnis steht. Bremen hält sich allerdings von 1285 bis 1358 dem Bunde fern, wird dann aber ein hervorragendes Mitglied desselben. Das Pfundgeld war nicht, wie es nach § 297 scheinen könnte, eine regelmäfsige und dauernde Bundessteuer, sondern wurde auf besonderen Beschlufs erhoben. Im ersten Kriege gegen Dänemark ist Kopenhagen nicht eingenommen worden. Der rühmliche Abschlufs des zweiten Krieges, der Friede zu Stralsund 1370, verdiente wohl eine genauere Angabe der Friedensbedingungen. Von den hansischen Niederlassungen im Auslande ist das Kontor zu Brügge nicht erwähnt, dessen Angelegenheiten so oft die Hansetage beschäftigten. Um ein Bild von der Dauer des Bundes zu geben, lohnt es sich wohl anzuführen, dafs dieses Kontor bis 1553 bestand und dann nach Antwerpen verlegt wurde. Das Hansehaus zu Antwerpen wurde gleich dem Stahlhof zu London 1630 von dem engeren Bund der drei noch jetzt freien Hansestädte übernommen; beide wurden erst in unserer Zeit, 1862 resp. 1852, veräufsert. Der Verfall des Bundes begann allerdings, wie § 300 gesagt ist, gegen Ende des 15. Jahrhunderts, aber das Ende bereitete ihm erst der dreifsigjährige Krieg. Als Ursachen des Verfalls sind nicht blofs Uneinigkeit der Bundesglieder und Entwickelung des ozeanischen Handels anzuführen, sondern auch das innere Erstarken der früher vom deutschen Handel abhängigen Reiche, Rufsland unter Iwan III., Schweden unter Gustav Wasa, England unter Elisabeth, Dänemark unter Christian IV.

Diese Bemerkungen, welche einen einzelnen Abschnitt betreffen, sollen nur den Beweis geben, dafs aus der Spezialgeschichte noch fort und fort Berichtigungen und Ergänzungen zu entnehmen sind. Das Wesentliche bleibt aber immer die treue und lebendige Auffassung des grofsen Ganzen; diese ist in dem vortrefflich geschriebenen Buche aufs beste dargeboten, und mit richtigem Takte ist die Aufnahme von zuviel verwirrenden Einzelheiten vermieden.

2. **L. Stacke, Hilfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte.** Dritter Teil: Neuere Zeit. Oldenburg, Stalling, 1882. VIII u. 214 S.

Der durch seine Bemühungen um populäre Verbreitung historischer Kenntnisse bekannte Verfasser bietet hier, unter Zugrundelegung seiner früher veröffentlichten erzählenden Darstellungen, ein Hilfsbuch für den Unterricht der Tertia. Das Vorwort spricht die Befürchtung aus, dafs die Ausführung „sich über den Begriff einer ersten Stufe des Geschichtsunterrichts erheben“ möchte. Aber nach wohlbegründeter Praxis geht dem Kursus der Quarta und Tertia ein vorbereitender Unterricht voraus, und thatsächlich findet sich in einer Obertertia nicht leicht ein Schüler, dem die Haupterscheinungen der neueren Geschichte noch absolut unbekannt wären. Wenn ein Buch, welches Lust und Liebe zur Sache fördern will, etwas mehr bietet als durchaus zu lernen nötig

ist, so ist das sicherlich kein Schade. D. Müllers reichhaltiges Werk ist für Tertianer zum Nachlesen bestimmt mit der Mafsgabe, dafs auch ältere Schüler es mit Nutzen gebrauchen sollen. Aber wenn ein Buch nicht zum Nachlesen, sondern direkt beim Unterricht gebraucht werden soll, so mufs es allerdings kurz gefafst sein. Das vorliegende Buch bietet nun, in die Darstellung des Hauptsächlichen eingereiht und durch kleineren Druck unterschieden, eine Menge von charakteristischen Einzelheiten, als da sind biographische Angaben, denkwürdige Äufserungen, Schlachtbeschreibungen u. s. w., ganz in der Weise, wie ein Lehrer sie mündlich erzählt. Luthers Jugend z. B. ist in 70 Zeilen, die Schlacht bei Mühlberg in 41, Gustav Wasas Flüchtlingsleben in 45, Friedrichs d. Gr. Jugend in 100, Friedrichs d. Gr. Rede vor der Schlacht bei Leuthen in 22 Zeilen dargestellt. Das mögen schwächere Schüler in diesem Hilfsbuch immerhin zu Hause nachlesen; für den Unterricht ist ein solches Buch nicht zu gebrauchen, denn es greift überall ein in das Recht des Lehrers, frei zu erzählen und den Stoff selbständig zu gestalten.

Ein die neuere Geschichte umfassendes Hilfsbuch für den häuslichen Gebrauch der Schüler mufs aber, für Gymnasien wenigstens, doch mehr bieten. Es mufs Umfang und Einteilung des grofsen Gebiets klarlegen; es mufs die Herausbildung des europäischen Staatensystems in den Hauptzügen vorführen, es mufs die Haupterscheinungen in Litteratur, Kunst und Wissenschaft mit den politischen Ereignissen verknüpfen. Davon ist hier wenig zu merken, weil Verf. zu sehr die „erste Unterrichtsstufe“ im Auge hat. Es werden nur die wichtigsten politischen Begebenheiten in einfach erzählender Form aneinander gereiht, wobei auch handgreifliche Irrtümer mit unterlaufen, z. B. S. 21: „Tezel durchreiste ganz Sachsen“. S. 52: Maria Stuart wurde hingerichtet, „obgleich das Urteil noch nicht mit der königlichen Unterschrift versehen war“. S. 62: „Wallenstein zeichnete sich in der Schlacht am weifsen Berge aus“. S. 74: Frankreich erhielt im westfälischen Frieden „den Elsafs ohne die Reichsstädte“. S. 114: „Schweden verlor im Frieden zu Stockholm 1720 alle seine deutschen Besitzungen“. S. 118: Kronprinz Friedrich „ward vor ein Kriegsgericht gestellt und zum Tode verurteilt“.

Die zweite Hälfte des Buches ist ganz überwiegend preufsische Geschichte; sogar die Abschnitte sind meist nach den Regierungsantritten der preufsischen Könige gemacht. Dem Verf. hat dabei offenbar das Bedürfnis des Unterrichts in Tertia vorgeschwebt, aber die Disposition des Stoffes ist thatsächlich unrichtig und das Gesamtbild falsch. Das Hilfsbuch mufs wenigstens Übersichten bieten, die vom Standpunkt der allgemeinen neueren Geschichte gemacht sind. Immerhin ist dies Verfahren, in einem Lehrbuch der neueren Geschichte die preufsische speziell herauszuheben, noch eher zu billigen, als das umgekehrte, welches kürzlich dem

Ref. in einer sonst schätzenswerten Besprechung seines Abrisses der preufsischen Geschichte (Jahrg. 1882 S. 770) zugemutet wurde: er solle darin auch das Nötige über Ludwig XIV., den spanischen Erbfolgekrieg, die französische Revolution u. a. beibringen, damit der Tertianer seinen Lernstoff gleich beisammen habe. Das vorliegende Buch kann, gleichwie des Ref. Abrifs, einigen Nutzen stiften in Verbindung mit dem Leitfaden der allgemeinen Geschichte, der möglichst durch alle Klassen der betr. Anstalt hindurchgehen mufs, um die chronologischen Grundlagen zu sichern und für den gesamten Unterricht die Anknüpfungspunkte zu bieten. Legt man aber solche erzählenden Hilfsbücher dem Unterricht ausschliefslich zu Grunde, so liegen zwei Gefahren nahe: dafs das Gesamtbild der neueren Geschichte sehr unvollständig bleibt und dafs das Buch zum Lehrer wird und die Aufgabe des Unterrichts gelöst zu sein scheint, wenn alles nach dem Buche „durchgenommen" und wieder abgefragt ist.

3. Ernst Dahn, Lernbuch für den Geschichts-Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritte Abteilung: Neuere Zeit. Braunschweig, Harald Bruhn, 1882. 451 S. 8. 3,60 M.

Im Gegensatz zu den zusammenhängenden Darstellungen, welche die Aufmerksamkeit durch den Reiz anschaulicher Erzählung fesseln wollen, giebt das „Lernbuch" den ganzen Stoff gegliedert und gruppiert. Es will durch äufserlich hervortretende Einteilung die Übersicht erleichtern und durch Aufzählung der Ursachen und Folgen, durch Einleitungen und Rückblicke, durch Zusammenstellung von Vergleichungspunkten das Verständnis fördern. Dies Unternehmen ist löblich, wenn es mit weisem Mafshalten und logischer Klarheit ausgeführt wird. Aber statt in grofsen Zügen die Hauptpunkte klarzustellen, ist der Verfasser mit seinem Einteilen viel zu sehr ins Einzelne gegangen und hat den Anforderungen logischer Disposition nicht genügt.

Der dreifsigjährige Krieg hat unzweifelhaft bedeutende Folgen gehabt für die Gestaltung der kirchlichen Verhältnisse sowie der politischen Machtstellung aller beteiligten Nationen. Er hat insbesondere Deutschland schwer getroffen und sowohl die Reichsverfassung als den materiellen Wohlstand, die sittliche Tüchtigkeit und die geistige Kultur des deutschen Volks arg geschädigt. Der Verf. handelt unter der Überschrift „Folgen des dreifsigjährigen Krieges" nur von den zuletzt erwähnten drei Dingen und fafst unter der Rubrik „Zerrüttung des Wohlstandes" folgende Punkte ungehörig zusammen: „a) Der Ackerbau lag gänzlich darnieder. b) In Handel, Industrie, Kunst und Wissenschaft wurde das Land gegenüber den glücklicheren Nachbarn um zwei Jahrhunderte zurückgeschleudert. c) Die Fürsten verarmten, sie verkauften sich aus Armut (!) an Louis XIV. d) Der Adel verlor gänzlich (!) seine Bedeutung. e) Viele Städte konnten die Reichsfreiheit nicht behaupten". Die Auflösung der Reichsverfassung und das

beginnende politische Übergewicht Frankreichs erwähnt er in einer besonderen, der Darstellung des westfälischen Friedens angefügten „Betrachtung“.

Der siebenjährige Krieg hatte seine Folgen für Preufsen, für Österreich, für Deutschland, für das europäische Staatensystem. Der Verf. führt S. 215 nur an, dafs Preufsen als fünfte Grofsmacht anerkannt wurde, unvergleichlichen Kriegsruhm und hervorragendes Ansehn gewann. Dann geht er mit dem Satze „Die Deutschen sahen in Preufsen einen Bundesgenossen gegen die Übergriffe des Kaisers“ über zur Darstellung der späteren Politik Friedrichs d. Gr. gegen Joseph II., kehrt darauf aber zurück zu den „Folgen des Krieges für die beteiligten Mächte“ und stellt unter dieser Überschrift die Verluste von Menschen und Geld in Zahlen, die doch nur auf annähernde Richtigkeit Anspruch machen können, zusammen, erwähnt auch die Verwüstung preufsischer und deutscher Gebiete; weitere Folgen hat bei ihm der Krieg nicht.

Als Gründe für Friedrich d. Gr., seine Ansprüche auf Schlesien geltend zu machen, werden angeführt: „1) Genugthuung für schnöde Behandlung. 2) Rache für die Kränkungen, welche Friedrichs Urgrofsvater, Grofsvater und Vater von Österreich erfahren hatten. 3) Praktische Gründe“. Man sollte meinen, dafs unter 1) von schnöder Behandlung, die Friedrich selbst erfahren, die Rede wäre; es sind aber nur die auf das Herzogtum Berg bezüglichen Verhandlungen seines Vaters angeführt. Als „praktische“ Gründe werden geltend gemacht das in letzter Zeit erhöhte Ansehen der Nachbarstaaten Hannover und Sachsen und die ungünstige geographische Lage der preufsischen Gebiete. Offenbar war die Disposition so zu machen: Lage und Beschaffenheit des Staates, bisheriges Verhältnis zu Österreich, bisheriges Verhältnis zu den anderen Nachbarstaaten.

Friedrichs d. Gr. Regierung ist sehr eingehend behandelt. An der Spitze steht eine Vergleichung Friedrichs mit seinem Vater, der kurzweg „ein biederer Spiefsbürger“ genannt wird; zehn Vergleichungspunkte sind in willkürlicher Ordnung aufgeführt. Dann folgen Friedrichs erste Regierungshandlungen, dann eine allgemeine Betrachtung über Friedrich als Staatsmann und Feldherr, dann eine eingehende Übersicht über „Machtmittel und Interessen der europäischen Höfe um 1740“, dann die Ursachen zu den schlesischen Kriegen, dann diese selbst sehr ausführlich, beim siebenjährigen Kriege das unbedeutende Kriegsjahr 1761 nach vier Kriegsschauplätzen geschieden; endlich der Abschnitt über „Friedrich als Regent und Landesvater“. Dieser Abschnitt ist in sieben Rubriken zerlegt, von denen jede wieder Unterabteilungen mit 1, 2, 3 und a, b, c hat. Soll das alles der Reihe nach gelernt werden? Auch den fleifsigsten Schüler könnte dies dickleibige Buch, als Lernbuch benutzt, wie der Titel sagt, zur Verzweiflung bringen. Wie eingehend die französische Revolution behandelt ist, kann

man daraus entnehmen, dafs die vergleichende Charakteristik von Sieyès und Mirabeau vier Seiten einnimmt.

Der Lehrer kann aus dem Buche manche Anregung für den Unterricht entnehmen, aber auch nur Anregung, denn die richtige Einteilung und Sichtung des Stoffes ist nicht erreicht. In den zahlreichen Anmerkungen sind noch allerlei Lesefrüchte hinzugefügt, nicht immer kritisch, wie man schon daraus sieht, dafs Webers Weltgeschichte, Piersons preufsische Geschichte, Grubes Miniaturbilder und ähnliche Werke öfters als „Quellen" citiert werden (S. 218, 237, 252 u. a.). Das Buch ist wohlgemeint und geht von dem richtigen Grundsatz aus, dafs der Unterricht zum wirklichen Verständnis der Thatsachen führen soll, aber in der Ausführung kommt es über den Wert einer Kompilation nicht hinaus.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1. **Friedrich Umlauft, Karten-Skizzen für die Schul-Praxis.** 3 S. und 48 Skizzen auf 13 Tafeln. Wien, Ed. Hölzel, 1882. 1,80 M.

Die vorliegende Sammlung von Skizzen entwickelt an einer Reihe von praktischen Beispielen eine neue Methode, welche das geographische Zeichnen in der Schule erleichtern soll. Alle noch jetzt angewandten zeichnenden Methoden wollen den Schüler in den Stand setzen, die wichtigsten Momente einer Karte an der Wandtafel oder auf dem Papier wiederzugeben, ohne dafs jedoch dies Zeichnen Selbstzweck wird, vielmehr soll es einerseits als Übung zur Befestigung des Lernstoffes und der topischen Kenntnisse dienen, anderseits (in der Form des Extemporale) als Prüfung und Nachweis dafür, in wie weit diese Kenntnisse gefestigt sind. So ungefähr fafst auch der Verf. seine Aufgabe auf, nur legt er mehr Gewicht auf den ersten Teil derselben. Unter den vielen Wegen, die so oder so zum Ziele führen, wird man auch auf dem von ihm eingeschlagenen dahin gelangen können, aber auch diejenigen, welche sich bereits wie der Referent für die Anwendung einer andern Methode entschieden haben, die sie für die beste halten, werden zugeben können, dafs dieser Weg nicht grade einer der unebensten ist. Die Sammlung trägt die Merkmale eines Kompromisses an sich, indem sie, von den Kaufmann-Maserschen Faustzeichnungen ausgehend, doch mancherlei Veränderungen daran anbringt und einer andern zeichnenden Methode, welche das Entwerfen des Gradnetzes verlangt, mit einigen Konzessionen entgegenkommt. Von den Faustzeichnungen unterscheidet sie sich zunächst dadurch, dafs sie alle sogenannten Hülfslinien verwirft, die sich in jenen noch manchmal finden, ferner ist die Zeichnung der Gebirge verändert, indem diese statt durch die dort üblichen breiten, schwarzen Striche oder Punktreiben nunmehr durch parallele schwarze Schraffen dargestellt werden, die rechtwinklig die Längenachse des Gebirgszuges durchschneiden.

Schön sind diese regenwurmartigen Gebilde nicht, auch nicht sonderlich ausdrucksvoll, denn es fehlt ihnen die Fähigkeit, die Breitenausdehnung eines Höhenzuges sowie den mehr oder minder steilen Abfall desselben nach der einen oder andern Seite gehörig zu kennzeichnen, mit einem Worte, diese Skizzen werden der Karte im Atlas zu wenig ähnlich, und darin liegt der gröfste Mangel dieses Verfahrens. Für Leute, welche das Kartenbild nicht bereits sicher mit dem Gedächtnis beherrschen, wird es doch schwierig sein, sich rasch in den Skizzen von Süddeutschland (Taf. X), von Hinterasien (Taf. V) oder der Cordilleren Nordamerikas (Taf. VIII) zurechtzufinden. Wie viel besser läfst sich jene Ähnlichkeit durch einige wenige Striche mit einem braunen Stifte herstellen! Jener Nachteil wird aber mehr oder minder dadurch aufgewogen, dafs diese Schraffen, welche immerhin sprechender sind als einfache Linien, sich sehr leicht nachahmen lassen und sich wirksam von den Flufslinien unterscheiden; darum sind sie in den unteren Klassen und überall für Tafelzeichnungen sehr wohl verwendbar. Dafs der Schüler durch andere Skizzen in die Manier der Höhenschichtenkarten eingeführt wird, ist gleichfalls anzuerkennen, nur wird der Anfänger nicht überall gut erkennen können, wo die dazu dienenden Schraffen einen See, oder wo sie eine Höhenschicht bezeichnen sollen.

Die Zeichnung, die sich übrigens nur des schwarzen Stiftes bedient, stützt sich auf ein Gradnetz, aber auf ein unvollständiges, nämlich nur auf einen günstig gelegenen Meridian, der die Mitte des Blattes durchschneidet, und einen eben solchen Parallelkreis, dem hie und da noch einige Nachbarn beigegeben sind. Die Entfernungen von dem Kreuzungspunkte jener beiden Linien bis dahin, wo diese besonders hervortretende Punkte der Küste oder der das Land umgrenzenden Gebirge oder Flüsse berühren, sind durch Buchstaben bezeichnet und die jedesmaligen Mafse für diese Entfernungen neben der Zeichnung in Centimetern angegeben. Ein Centimeter als Mafseinheit wird der entsprechenden wirklichen Ausdehnung in Kilometern gleichgestellt. Es ist garnicht zu verkennen, dafs der Schüler, wenn er nur eine Karte oder diese Skizze mit den Mafsen dabei vor sich sieht, aufserordentlich leicht die Umrisse eines Landes wird herstellen und auch sich an die Abschätzung von Entfernungen wird gewöhnen können, und solche Vortheile sind gewifs nicht zu unterschätzen. Aber er wird sich sofort in Verlegenheit befinden, wenn er ohne jene Hülfsmittel ein Skizzenextemporale oder überhaupt selbständig zeichnen soll, es sei denn, dafs ihm jene Entfernungen, die er er doch nicht auswendig lernen kann, auch dabei diktiert werden. Da ist es doch besser, ihn ein vollständiges Gradnetz entwerfen zu lassen, d. h. von etwa 5 zu 5, oder 10 zu 10 Graden. Hier sind ihm die Entfernungen der Parallelkreise ein für allemal bekannt, und für diejenigen der Meridiane untereinander ist eine

kleine Tabelle zu verwenden, bis sie durch häufiges Anwenden eingeprägt und dann entbehrlich wird. Die allerunentbehrlichsten „Schnittpunkte“ von Meridianen und Parallelen an Stellen, die für die Orientierung besonders bezeichnend sind, müssen dann freilich auswendig gelernt werden und können es auch. Dafs die vorliegenden Skizzen leicht und schnell auszuführen sind, wird man ihnen trotzdem zugestehen müssen, und man kann es dem Verf. gern glauben, dafs seine Methode in der Schulpraxis erprobt worden sei. Sie ist besonders geeignet, denjenigen Lehrern, welchen das Tafelzeichnen nicht recht gelingen will, die Arbeit zu erleichtern.

Die Skizzen sind nicht alle vollständig, sondern weisen bald nur die blofsen Küstenumrisse, bald nur einfache Flufsnetze auf, oder aber sie lassen die Gebirge zum Teil oder ganz fehlen, um Anlafs zu selbständigen Ergänzungen zu geben. Sie sind durchweg sauber und sorgfältig gearbeitet, und nur an wenigen Stellen sind kleine Aussetzungen zu machen. Das Fichtelgebirge auf Taf. VIII und IX ist durch eine schmale Spalte von dem sächsischen Erzgebirge zu trennen; die Umrisse des Vierwaldstätter und des Garda-Sees sind auf zwei Tafeln nicht gut getroffen. In Südafrika vermifst man den Ausflufs des Tanganjika-Sees, und das Gebirgssystem der Pyrenäenhalbinsel scheint nach einer recht alten Aufnahme entworfen zu sein.

2. C. E. Hüttl, Kartenlesen, Kartenprojektionen, Kartendarstellung und Vervielfältigung. II u. 26 S. 2 Tafeln mit 25 Figuren. Wien, Eduard Hölzel, 1882. 1 M.

Das Schriftchen verdankt seine Entstehung dem Umstande, dafs der Lehrplan der österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten für diesen Unterrichtsgegenstand die Erläuterung der üblichen Landkarten-Projektionen vorschreibt. Der Verfasser hat sich nun zur Aufgabe gemacht, allen jenen Lehrern dienstbar zu sein, die in ihrer Praxis ohne grofse Kosten und ohne besondere mathematische Kenntnisse über diesen Gegenstand sich Aufschlufs erholen wollen. Das hat er denn auch erreicht, nicht mehr und nicht minder. Nach einem kurzen historischen Rückblick sind in populärer und dabei klarer Weise die verschiedenen Arten, die Erde in Abbildungen darzustellen, und die bedeutenderen Projektionsarten erklärt, freilich ohne jedwede wissenschaftliche Begründung und ohne auf die Mathematik anders als in der elementarsten Form zurückzugreifen. Das Gebotene reicht in der That völlig aus für den, der sich unterrichten will, was man unter den und den Ausdrücken bei der Projektion und Vervielfältigung der Karten versteht, und auch für den, der selbst leichtere Skizzen entwerfen und für den Schulgebrauch beim geographischen Unterricht lernen will zu projizieren und Karten in der einfachsten Form zu zeichnen. Wohl könnte man eine etwas wissenschaftlichere Behandlung des Stoffes wünschen, da das

Buch ja nicht für Schüler, sondern für Lehrer bestimmt ist, und man erwarten darf, dafs diese etwas mehr wissen, als was unmittelbar zur Mitteilung an die Schüler bestimmt ist, indessen wir wollen uns kein Urteil zusprechen über das, was unter den angedeuteten Verhältnissen von den Lehrern verlangt werden kann. Aus ähnlichen Gründen mufs darauf verzichtet werden, eine Liste dessen anzulegen, was man in dem kurzen geschichtlichen Exkurs über die Abbildungen der Erde vermifst und gern hinzugefügt sehen würde. Aber die notwendiger Weise sparsamen Notizen könnten manchmal glücklicher gewählt sein, und der Verfasser hätte entweder dieselben als entbehrlich ganz weglassen, oder etwas genauer bearbeiten sollen. Namen wie Eratosthenes und Strabo sollten in keiner Geschichte des Kartenzeichnens fehlen, die mit Anaximander und Hekatäus beginnt. Der S. 10 genannte Geograph heifst nicht Maxianus, sondern Marinus von Tyrus. Auf S. 11 liest man: „Das weströmische Reich wurde im Jahre 423 n. Chr. vermessen, und auf 12 Pergament-Tafeln (Tabula geographica Theodoriana) waren alte, an den Militärstrafsen gelegene Ortschaften und wichtige Situationen verzeichnet." Sind das lauter Druckfehler, oder spukt die Peutingeriana unter dieser Maske? Manchmal scheinen aber auch in diesem kurzen Abrifs Vorkenntnisse vorausgesetzt zu sein, die nicht allzugewöhnlicher Natur sind. Wer z. B., der die Thatsache nicht schon kennt, wird aus dem Satze „unserem Jahrhundert war es vorbehalten, den Beweis der Erdabplattung durch die erste lappländische Bogenmessung zu erbringen (1837)" erkennen können, dafs damit die berühmte Messung gemeint ist, die 1736 von Maupertuis und Clairaut in Lappland, nicht durch die Lappländer begonnen wurde? „Dieser folgten die peruanischen Gradmessungen", heifst es weiter. Im Gegenteil, die damit gemeinte equadorische, von Bouguer und Condamine ausgeführt, begann 1735. — Neben den barometrischen und trigonometrischen Messungen von Höhen hätten sodann auch die durch Nivellierung gewonnenen genannt werden können, unter der Aufzählung von verschiedenen Arten der Kartenzeichnung ebenso die Querschnitte von ganzen Ländern.

Die angefügten Figurentafeln gereichen der Schrift zur Zierde, die vorkommenden Austriacismen sind nicht so zahlreich, dafs sie das Gegenteil bewirken könnten.

3. **Historisch-geographischer Schulatlas entworfen von Th. König, bearbeitet von W. Issleib. 36 Karten in Farbendruck. Gera, Issleib und Rietzschel, 1882. 1,20 M.**

Dieses Kartenwerk kann „Freunden einer heiteren Lektüre" angelegentlich empfohlen werden. Der Schüler, dem es in die Hand gegeben wird, mag seine jugendliche Kritik daran üben und nach Herzenslust die massenhaft angebrachten Fehler verbessern, seltsame Lücken ausfüllen, kurz, er kann sehr viel dabei lernen, wenn er sich einen richtigen Atlas daneben hält. Es ist

darum vielleicht auch der Preis so „äufserst billig“ gestellt. Man würde hier demnach eine Methode vorfinden, wie sie manchmal in Schulgrammatiken, namentlich in deutschen, gefunden wird, wo der Schüler in allerlei Übungsstücken die absichtlich angebrachten Fehler zu verbessern hat. Wenigstens möchte man geneigt sein zur Ehre des Atlas anzunehmen, dafs diese Absicht bei der Herstellung desselben vorgewaltet habe; ist das nicht der Fall, so stellt sich freilich die Sache anders. Allerdings hat dem Ref. nur ein Blatt vorgelegen: „Griechenland und die griechischen Kolonieen“, aber da die Herausgeber von demselben sagen, dafs es als Probekarte zur Anschauung über die Art und Weise der Ausführung der Karten dienen solle, so wird man berechtigt sein, daraus auf das Ganze zu schliefsen.

Die technische Ausführung ist von der Art, dafs man sie vielleicht vor zwanzig Jahren in einem Volksschulatlas allenfalls hätte durchgehen lassen können. Die Umrisse der Länder, namentlich der zahlreichen Halbinseln z. B. des thracischen Chersonnes sind so summarisch und zum Teil so falsch angegeben, dafs dadurch die charakteristische Form in sehr vielen Fällen völlig verloren geht; dasselbe gilt von den Gebirgen; die Kreise zur Bezeichnung der Städte sind unmäfsig grofs geraten und geben darum sehr häufig ein durchaus verkehrtes Bild von der Lage der betreffenden Städte. So findet man z. B. Stageira ziemlich nahe am Strymon, Amphipolis nicht unmittelbar an demselben, die Stadt Elis auf der Höhe eines merkwürdigen Kettengebirges, über welches der Ladon hinüberhüpfen müfste, wenn er überhaupt gezeichnet wäre, Argos Amphilochon, das mit vielen anderen ähnlich unbedeutenden Orten überhaupt garnicht in eine solche Übersichtskarte hinein gehört, liegt hier nicht östlich vom ambrakischen Golfe, sondern nördlich nahe der Mündung des Arachthos; Milet findet man ungefähr drei geographische Meilen weit von der Küste, während es heute trotz der Alluvionen des Mäander doch kaum etwa eine Meile davon entfernt zu suchen sein würde. Die Insel Salamis präsentiert sich dreimal so grofs als Ägina, die langgestreckte Insel Karpathos ist doppelt so breit und halb so lang geraten, wie sie in Wirklichkeit ist und dergl. m. Anderes ist nicht blofs ungenau, sondern sogar falsch, so falsch, dafs man es eigentlich gesehen haben mufs, um es zu glauben. Delphi liegt nördlich vom Parnafs am Kopaissee (die Pythia unter den Böotern!), Mantineia (offenbar soll es das arkadische vorstellen) am argolischen Busen; ein Sicyum (sic) vertritt die Stadt Sikyon, ein anderes Ding gleichen Namens liegt in der Gegend der Thermopylen, am messenischen Busen sieht man das unbedeutende Städtchen Leuktra, offenbar weil der Verfasser des Glaubens lebt, dafs hier die Spartaner ihre Hegemonie an die Thebaner verloren haben; das böotische Leuktra ist nämlich nicht auf der Karte vorhanden. Die Nomenklatur ist wirr durchein-

ander auf lateinischer, griechischer und unbekannter Grundlage gestaltet: man liefst Astipalaea und Mitylene, Dodone neben Thessalonica, Cyzica, Japigia, Mylae und Cumae neben Clazomene. Ferner: Enossus für Gnossos, Diu für Dia, Lisses für Lithinos, Criumeton für Kriumetopon. An Lampsacu hat sich vielleicht der Stecher versündigt, an den andern auch? Die Farben, welche auf einer solchen Karte notwendig die Provenienz der Kolonieen, mindestens aber doch die Zugehörigkeit der einzelnen Staaten zu den Stämmen andeuten sollten, fehlen entweder ganz oder halten sich an die römischen Provinzialgrenzen, oder aber sie sind derartig verwertet, dafs der Schüler zu dem Glauben veranlafst werden mufs, ganz Mittelgriechenland sei ionisch, der ganze Peloponnes aber und die gesamten Kykladen dorisch, u. s. w.

Norden. E. Oehlmann.

H. Emsmann, Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höheren Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterrichte. Vierte Auflage. Leipzig, O. Wigand, 1882. IV und 156 S. Aufgaben, 131 S. Auflösungen. gr. 8.

Die vorliegende in vierter Auflage erschienene Sammlung von physikalischen Aufgaben, welche sich mit Hülfe der Elementar-Mathematik lösen lassen, ist die reichhaltigste unter den uns bisher bekannt gewordenen Sammlungen ähnlicher Art. Die Aufgaben sind in Kapiteln nach der in den physikalischen Lehrbüchern üblichen Einteilung geordnet; jedem Kapitel sind die in demselben zur Anwendung kommenden Formeln vorgedruckt, auch sind die in letzteren enthaltenen Zeichen erklärt und die zur Lösung notwendigen Konstanten und Tabellen sehr vollständig beigegeben, welche nach den von anerkannten Autoritäten aufgestellten Gleichungen berechnet sind. Die Autoren derselben sind überall namhaft gemacht.

Die Aufgaben selbst schreiten in den einzelnen Kapiteln von leichteren zu schwereren fort, so dafs für das Bedürfnis sowohl schwächerer als auch geübterer Schüler gesorgt ist. Die mathematischen Vorkenntnisse, welche vorausgesetzt werden, gehen über das an unseren höheren Lehranstalten gebotene Mafs nicht hinaus. In den Aufgaben sowohl, wie in den Auflösungen sind, wo es nötig erschien, mehr oder weniger ausführliche Andeutungen zur Rechnung auch mit Hülfe von Zeichnungen gegeben. Eine grofse Zahl der Aufgaben ist historisch interessant und wichtig, so dafs der Leser auch eine nicht unerhebliche Bereicherung seines Wissens in der Geschichte der Physik erhält. Am reichhaltigsten ist natürlich die Auswahl der Aufgaben in der Mechanik, nächstdem in der Optik und Wärmelehre, welchen letzteren eine Anzahl Fragen ohne Antwort beigefügt sind. Fast sämtliche Aufgaben sind mit bestimmten Zahlenbeispielen versehen, viele mit mehre-

ren Beispielen, namentlich da, wo sich aus der Reihe der Resultate ein Gesetz erkennen läfst.

Die Sammlung erscheint somit als eine höchst verdienstliche Arbeit und ein vorzügliches Hülfsmittel für den physikalischen Unterricht und ist nicht nur den Lehrern, sondern überhaupt allen denen, die sich für einen praktischen Beruf eine ausgedehntere Kenntnis der Lehren der Physik und eine gründliche Übung in der Anwendung derselben aneignen wollen, aufs wärmste zu empfehlen.

Zum Schlufs möchten wir dem Herrn Verfasser eine Bitte aussprechen. In unseren Gymnasien wird trotz der Vermehrung der physikalischen Stunden in Sekunda, welcher eine Vermehrung des Stoffes durch mathematische Geographie und Chemie gegenübersteht, zur Lösung von physikalischen Aufgaben innerhalb der Unterrichtsstunden, soll nicht die experimentelle Grundlage ungebührlich beschränkt werden, doch nur wenig Zeit übrig bleiben. Eine Belastung der Schüler aber mit häuslichen Aufgaben auch für diese Stunden dürfte sich bei der jetzt so vielfach gehörten Klage über Überbürdung von selbst verbieten. Es wäre deshalb von gröfster Wichtigkeit, wenn den Schülern der oberen Klassen bei den für den mathematischen Unterricht zu liefernden regelmäfsigen häuslichen Bearbeitungen solche Aufgaben gestellt werden könnten, welche physikalische Fragen behandelten und die Schüler zur Repetition eines bestimmten Kapitels der Physik veranlafsten, zugleich aber die mathematischen Aufgaben zu ersetzen geeignet wären, indem sie auf Gleichungen zweiten Grades, Progressionen oder trigonometrische oder stereometrische dem Standpunkte der oberen Klassen angemessene Berechnungen führten. Da sich in den mathematischen Aufgaben-Sammlungen derartige Stoffe nur sehr selten finden, so würde sich Verf. besonderen Dank der betreffenden Lehrer verdienen, wenn er derartige Aufgaben besonders hervorheben oder in gröfserer Zahl den einzelnen Kapiteln anhängen wollte, umsomehr als auch das neue Abiturienten-Prüfungs-Reglement auf solche Aufgaben hinweist.

Soest. W. Bresina.

R. Heger, Leitfaden für den geometrischen Unterricht. Zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten. Vollständig in 4 Teilen. 2. Teil: Trigonometrie. Mit 39 in den Text gedruckten Holzschnitten. Breslau, Trewendt, 1882. 77 S. Pr. 1 M.

Wie der Titel zeigt, beabsichtigt der Herr Verf. einen vollständigen Leitfaden für die Geometrie herauszugeben; der erste Teil, die Planimetrie enthaltend ($1^1/_2$ M.), ist uns nicht zu Gesicht gekommen; er ist aber bereits erschienen; folgen sollen noch der dritte und vierte Teil, Stereometrie und analytische Geometrie der Ebene. Dieser zweite Teil, der sich von den gewöhnlichen Leit-

fäden der Trigonometrie recht wesentlich unterscheidet, sich dagegen sehr eng an Baltzers Lehrbuch anschliefst, indem beide der Goniometrie die Behandlung von Möbius zu Grunde legen, macht durch die Gründlichkeit der Beweisführung einen sehr vorteilhaften Eindruck. Der Verf. beginnt mit der Trigonometrie und läfst wie Baltzer erst nach vollständiger Absolvierung derselben die allgemeine Goniometrie folgen. Daher beschränkt er die Erklärung der trigonometrischen Funktionen zunächst nur auf spitze Winkel und leitet die Erklärung für die stumpfen Winkel aus den Dreiecksformeln so ab, dafs diese auch für stumpfe Winkel Geltung behalten. Um aber zu zeigen, wie man die trigonometrischen Funktionen für spitze Winkel berechnen könne — und hierin unterscheidet er sich von Baltzer, der diese Möglichkeit nur kurz andeutet —, wendet er zuerst die bekannten Formeln für die successive Berechnung der Umfänge der ein- und umgeschriebenen regulären Polygone an und leitet dann in der gewöhnlichen Weise die Formeln für Sin $(\alpha + \beta)$ und Cos $(\alpha + \beta)$ für $\alpha, \beta, \alpha + \beta < 90^0$ ab, indem er die Richtigkeit der üblichen Interpolation bei genügend kleiner Differenz nachweist. Nach diesen einleitenden Betrachtungen geht er zur eigentlichen Trigonometrie über und zwar zunächst zum rechtwinkligen Dreieck, indem er, ähnlich wie Baltzer, aus jeder Funktion die mittelst derselben lösbaren Aufgaben des rechtwinkligen, des gleichschenkligen Dreiecks und des regulären Polygons ableitet. Durch ausgeführte Zahlenbeispiele wird hier und auch im folgenden jede Aufgabe noch besonders erläutert. Hierbei bemerken wir, dafs der Verf., was wir selbst stets festhalten und sehr empfehlen, die logarithmische Rechnung von der anderweitigen streng in zwei Kolumnen gesondert hat. Auch die Aufgaben des schiefwinkligen Dreiecks sind, wie bei Baltzer, nach den einzelnen Sätzen so geordnet, dafs an jeden Satz diejenigen Aufgaben angeschlossen werden, die sich aus demselben ergeben. Die Sätze werden ferner nicht durch analytische Umwandlungen aus einer Formel, sondern jeder einzelne aus einer besonderen Figur abgeleitet. Das Verfahren, welches ja auch sonst vielfach eingeschlagen wird, ist hier dadurch bedingt, dafs der Verf. die üblichen goniometrischen Formeln noch nicht verwenden kann. Dasselbe hat ja den Vorteil, die Beziehungen zwischen Planimetrie und Trigonometrie darzulegen und in der Verwendung planimetrischer Sätze zu üben; gewifs darf man sich solche Seitenblicke auf ein andres Gebiet und Verifikationen der Sätze der einen Disziplin durch die andre nicht entgehen lassen. Anderseits aber hat es gewifs auch seine Berechtigung, die Trigonometrie in ihrer Selbständigkeit und Eigentümlichkeit von planimetrischen Betrachtungen rein zu halten. Und ebenso ist es ein nicht unwesentlicher Vorteil, wenn die Sätze nicht vereinzelt dem Schüler gegenübertreten, sondern im innigsten Zusammenhange, so dafs er erkennt, dafs in dem

einem Sinussatze in nuce alle übrigen enthalten seien. Auch den Vorzug besonderer Anschaulichkeit möchten wir z. B. dem geometrischen Beweise des Tangentensatzes und der verwandten Gaufsischen Formeln nicht zugestehen. Es giebt ja nicht blofs eine äufsere Anschaulichkeit für das Auge, sondern auch eine innere, welche den unmittelbaren Zusammenhang deutlich erfafst. Diese letztere tritt aber u. E. bei dem analytischen Beweise viel klarer hervor, als bei dem geometrischen, wo es erst komplizierter Betrachtungen bedarf, um die Gröfse der in Frage kommenden Winkel zu ermitteln und die Linien als Tangenten dieser Winkel aufzufassen. Ich besinne mich, dafs einst der Kön. Kommissarius einem in der Mathematik gut beschlagenen Abiturienten die Aufgabe, den Tangentensatz zu beweisen, mit der Mahnung vorlegte: „Nun aufgepafst, ich werde Ihnen eine schwere Aufgabe stellen.“ Er erwartete den geometrischen Beweis. Der Abiturient aber gab den analytischen und war in wenig Augenblicken mit demselben fertig, verwundert, dafs ihm die Aufgabe als eine schwere bezeichnet war. Hervorheben wollen wir, dafs der Verf. nicht blofs das Notdürftigste giebt, sondern teils allerhand kleine, für eine kompendiöse oder eine genaue Rechnung wichtige Bemerkungen, teils, wie S. 21 u. 22, Verifikationen früherer Formeln hinzufügt. Indem er aber bei dem sogenannten zweideutigen Fall (a, b, α) die Anwendung der Sätze, dafs gleichen Seiten eines Dreiecks gleiche Winkel und der gröfseren der gröfsere Winkel gegenüberliegt, vermeidet, ist der Fall breiter behandelt als nötig und für die Durchsichtigkeit der Aufgabe wünschenswert ist. Denn dafs z. B. für $a = b$, $\alpha = \beta$ folgt, sollte wohl nicht erst aus $\sin \alpha = \sin \beta$ abgeleitet werden. Auch ist in dem zugehörigen Zahlenbeispiel die Berechnung von $\alpha + \beta_1$ und $\alpha + \beta_2$ unnötig; denn es ist $\gamma_1 = 180^\circ - \alpha - \beta_1 = \beta_2 - \alpha$, und $\gamma_2 = \beta_1 - \alpha$, so dafs also γ_1 und γ_2 unmittelbar aus β_1 und β_2 sich ergeben. — In der Goniometrie hat der Verf., wie gesagt, den zuerst von Möbius angegebenen Weg eingeschlagen, nur dafs er Winkel, deren Schenkel ihrer Richtung nach zusammenfallen, während sie um ein Vielfaches von 360° differieren können, nicht durch das Gleichheitszeichen, sondern durch ein neues Zeichen verbindet. Die recht wichtige Behandlung der Reduktion der Funktionen von Winkeln, welche mit 90°, 180°, 270° zusammengesetzt sind, ist etwas breit gehalten und daher wenig übersichtlich. Der Verf. schliefst mit der Ableitung der Formeln für $\sin n\alpha$ und $\cos n\alpha$ nach dem Gesetze der allgemeinen Induktion. — Die sphärische Trigonometrie wird in herkömmlicher Weise, abweichend von Möbius und Baltzer, auf Dreiecke beschränkt, deren Seiten und Winkel kleiner als 180° sind, und wird ebenfalls mit anerkennenswerter Gründlichkeit behandelt. Er setzt dabei einige spezielle Kenntnis über das sphärische Dreieck voraus, die er wahrscheinlich in seiner Stereo-

metrie lehren wird. Er beginnt mit dem rechtwinkligen Dreieck und schliefst auch hier an die einzelnen Sätze die mittelst derselben lösbaren Aufgaben an, unterläfst aber auch nicht, statt der gewöhnlichen Formeln andre zu entwickeln für solche Fälle, in denen jene nur ungenaue Resultate ergeben würden, entwickelt z. B. für den Fall, dafs c wenig von a verschieden ist,

$$\operatorname{tg}^2\left(45^0 - \frac{\alpha}{2}\right) = \frac{\operatorname{tg}\frac{1}{2}(c-a)}{\operatorname{tg}\frac{1}{2}(c+a)^1}, \quad \operatorname{tg}^2\frac{b}{2} = \operatorname{tg}\frac{1}{2}(c-a)\cdot\operatorname{tg}\frac{1}{2}(c+a).$$

Ferner berücksichtigt er stets auch das rechtseitige Dreieck. Der zweideutige Fall wird auch hier mit grofser Weitläufigkeit behandelt, die für die Anwendung der Deutlichkeit entbehrt. Er zählt nicht weniger als 20 Fälle auf, während sich dieselben darauf zurückführen lassen, dafs die Aufgabe unmöglich ist, wenn 1) $\text{Sin}\,\alpha\,.\,\text{Sin}\,b > \text{Sin}\,a$, oder 2) $a + b < 180^0$, $a < b$, $\alpha \geqq 90^0$, 3) $a + b > 180^0$, $a > b$, $\alpha \leqq 90^0$ ist, zweideutig wird, wenn, $\text{Sin}\,\alpha\;\text{Sin}\,b < \text{Sin}\,a$ vorausgesetzt, 1) $a + b > 180^0$, $a > b$, oder 2) $a + b < 180^0$, $a < b$ ist, in allen andern Fällen aber eindeutig ist; oder noch kürzer, dafs man, $\text{Sin}\,\alpha\;\text{Sin}\,b < \text{Sin}\,a$ vorausgesetzt, β so zu bestimmen hat, dafs $\alpha - \beta$ und $a - b$ gleiche Vorzeichen haben. Die vom Verf. vorgeschlagene Auflösung des Dreiecks durch die Berechnung der Stücke der entstehenden rechtwinkligen Dreiecke ist in der That der gewöhnlichen vorzuziehen, wenn es sich um beide Winkel β_1 und β_2 handelt, sonst erfordert die Anwendung der Gaufsischen Gleichungen nur 11 Aufschlagungen auf 9 Seiten, während der Verfasser 15 Aufschlagungen auf 9 Seiten nötig hat. Was die Bemerkung betrifft, dafs die Gaufsischen Gleichungen von Gaufs entdeckt seien, so hatte schon J. H. T. Müller erwähnt, dafs sie ein Jahr vorher von Mollweide und Delambre aufgeführt worden sind. Kruse dagegen hat sie bereits bei Cagnoli in dessen trigonometria piana e sferica, Bologna 1804, gefunden. Immerhin aber verdienen sie den Namen des grofsen Mannes zu behalten, der sie zuerst vielfach verwertet hat. — Die Formeln für die Winkel aus den 3 Seiten leitet der Verf., entsprechend der planimetrischen Behandlung, mit Hülfe der Werte für die Radien der dem Dreieck und seinen Nebendreiecken eingeschriebenen Kreise, die der Seiten aus den Winkeln durch die Werte der jenen Dreiecken umgeschriebenen Kreise ab.

Denen, welche den oben angegebenen Gang des Verf.s befolgen wollen, können wir diese Trigonometrie, welche zwar nicht soweit wie die Baltzersche geht, vor dieser aber manche kleine, für den Schulgebrauch nicht unwesentliche Vorzüge hat, wegen der Gründlichkeit der Behandlung durchaus empfehlen.

Züllichau. W. Erler.

G. Stier, Kurzgefafste hebräische Grammatik für Gymnasien. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner, 1881.

A. W. Wintergerst, Vademecum hebraicum. Ein Taschenbuch für Anfänger im Hebräischen. Erlangen, Andr. Deichert, 1882.

Hebräisches Vokabularium in alfabetischer Ordnung mit Zusammenstellung von Synonymen, gleich und ähnlich lautenden Wörtern und analogen Formen, nach dem Manuscript von L. H. Kapff bearbeitet und herausgegeben von L. Ableiter. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung, 1881.

Unter den zahlreichen in neuerer Zeit erschienenen Hilfsmitteln zum Erlernen des Hebräischen verdienen die Arbeiten von G. Stier besondere Beachtung, da sie dem Inhalte nach die Ergebnisse der heutigen wissenschaftlichen Forschung und hinsichtlich der Methode die Erfahrungen einer langjährigen Schulpraxis darbieten. Das oben genannte Werk Stiers ist namentlich in letzterer Beziehung schätzenswert. Wer seine Schüler mit der formalen hebr. Grammatik bekannt zu machen hat, wird durch die geringe Zahl der ihm zugemessenen Stunden dazu gedrängt, für seine grammatischen Sätze einen kurzen und scharfen Ausdruck zu suchen, was immer erst nach langer Übung gelingen wird. Eine wesentliche Hilfe hierbei kann nun Stiers Grammatik durch die scharfe Formulierung des grammatischen Stoffes gewähren, die das Buch auszeichnet. Häufiger, als es sonst wohl geschehen ist, hat der Verf. die sprachlichen Eigentümlichkeiten des Hebräischen auch durch Vergleichung mit verwandten Erscheinungen im Lateinischen, Griechischen und Deutschen zu verdeutlichen gesucht. Sogar die mundartliche Sprache Fritz Reuters wird S. 27 zu einem solchen Vergleiche herangezogen. Im übrigen aber ist der Ausdruck „kurzgefafste“ hebr. Gramm. nicht auch auf den sachlichen Inhalt des Buches zu beziehen, der vielmehr eine für den Anfänger überreiche Fülle des grammatischen Details darstellt. Ja das Verständnis der Lehre von der Flexion des Nomens ist sogar durch die Angabe von zu vielen Einzelheiten und Ausnahmen nicht unwesentlich erschwert, zumal da das Nebensächliche von den Hauptsachen nicht durch kleineren Druck kenntlich gemacht ist. In einer kurzgefafsten Gramm. kann füglich davon abgesehen werden, dafs בֶּגֶד mit Suff. im Sing. nicht בִּגְדוֹ, sondern בִּגְרוֹ, hat (S. 57), dafs der stat. const. Sing. von צֵלָע צֶלַע heifst (S. 62) und der absol. Plur. von צְבִי die abweichenden Formen צְבָאִים und צְבָיִם bildet. Singuläre Erscheinungen dieser Art mag der Schüler bei fortgesetzter Lektüre gelegentlich erlernen. In sachlicher Hinsicht wäre bei dem Abschnitte über die Nomina zu erwähnen, dafs in dem Satze: Zwei Wörter קֹדֶשׁ und שֹׁרֶשׁ pflegen ŏ auch im Plur. abs. beizubehalten, S. 58, das Wort zwei zu streichen ist, da es aufser den genannten noch andere Segolate mit analoger Bildung giebt. — Wie die Lehre vom Nomen mit zu grofser Ausführlichkeit vorgetragen ist,

so dürfte andererseits die Lehre vom Verbalsuffix etwas zu knapp bemessen sein. Nur ein Abschnitt (§ 22) behandelt Kal mit Suffixen, und man vermifst die Angaben über die Laut- und Formänderungen des Piel und Hiphil bei Antritt von Suffixen.

Dafs eine gröfsere Beschränkung des Lehrstoffes in einer kurzgefafsten hebr. Gramm. an vielen Punkten möglich ist, beweist das Vademecum hebraicum von Wintergerst, welches fast gleichzeitig mit dem Werke von Stier erschienen ist und nur 49 Seiten beansprucht, während jenes 90 Seiten umfafst. Indessen hat die an sich wünschenswerte Kürze eines Lehrbuches auch ihre Grenze, jenseits welcher sie sich der Oberflächlichkeit nähert. Dieser Gefahr ist W.s Vademecum nicht durchweg entgangen. Der Verf. hat davon Abstand genommen, der Lehre von der Flexion des Nomens einen Abschnitt von der Nominalbildung vorauszuschicken, und begnügt sich damit, dem Schüler die Nomina nach nur äufserlichen Merkzeichen zu rubricieren, indem er sie nach der Unveränderlichkeit der Silben oder der Veränderlichkeit sei es der letzten oder vorletzten oder beider Silben in verschiedene Klassen bringt. Allein diese rein äufserliche Rubricierung erschliefst dem Schüler auf keine Weise das Verständnis, warum ganz ähnliche Nomina doch in verschiedener Weise flektiert werden, warum z. B. דָּג im st. c. plur. דְּגֵי, aber קָם קָמֵי bildet oder עֵץ עֲצֵי, aber עַז עִזֵּי. Ohne Einsicht in die Ableitung der Nomina von den Verbalstämmen wird der Schüler nie dahin gelangen, auch in diesen scheinbaren Willkürlichkeiten der Sprache feste grammatische Gesetze zu erkennen. — An den grammatischen Teil des Vademecum hat der Verf. einen Abschnitt mit 2300 alphabetisch geordneten Vokabeln und Analysen von 280 für Anfänger schwierigen Verbalformen angeschlossen. Das letztere Verzeichnis wäre in der That eine wertvolle Zugabe für den Schüler, wenn es sich nur auf ungewöhnliche und ganz singuläre Formen beschränkte und nicht auch solche aufführte, welche der Schüler bei der Lehre vom Verbum kennen gelernt hat und später ohne weiteres wieder erkennen mufs, wie דַּע von יָדַע, יִקַּח von לָקַח, וַיֶּגֶל von גָּלָה und andere der Art. Wer vor diesen Formen noch stutzig wird, der ist für die Lektüre biblischer Abschnitte überhaupt noch nicht reif. Als wirklich schwierige Formen können nur abweichende Bildungen gelten wie S. 116 אָבִי für אָבִיא von בּוֹא; אֲדַדֶּה von דָּדָה (wobei auch das Ps. 42, 5 vorkommende אֶדַּדֵּם anzuführen gewesen wäre), אֲדַמֶּה von דָּמָה und ähnliche. Auf solche Formen müfste das Verzeichnis beschränkt bleiben. In dem jetzigen Umfange hat es zu sehr den Charakter einer Eselsbrücke, welche dem Schüler über die Mühe einer gründlichen Erlernung der hebr. Konjugation hinweghelfen soll.

Das dritte oben genannte Werk, ein hebr. Vokabular in al-

phabetischer Ordnung mit einer Zusammenstellung von Synonymen und gleich oder ähnlich lautenden Formen und Wörtern, ist von dem verstorbenen Ephorus des evang.-theol. Seminars zu Urach Dr. Kapff als Manuskript hinterlassen und von Prof. Dr. Ableiter neu bearbeitet und zum Drucke gebracht. Sein Hauptwert beruht in der mit grofsem Fleifse ausgeführten Sammlung synonymer Ausdrücke. Äufsere Unterscheidungszeichen machen die am häufigsten und die weniger häufig vorkommenden Vokabeln erkennbar. Eine Synonymik im eigentlichen Sinne, die nicht nur das Gemeinsame der Begriffe, sondern auch die Verschiedenheit der Begriffssphären anzugeben hat, ist das Buch jedoch nicht. Eine gründliche Bearbeitung des Stoffes nach dieser Richtung hin würde freilich ein anderes, sehr umfassendes Werk ergeben, aber auch durch kurzgefafste Erläuterungen schon wäre hier Ersprieſsliches zu leisten. Wenn man z. B. die hebr. Bezeichnungen für das Wort „Los“ übersieht (גּוֹרָל, Steinchen; חֶבֶל, Schnur; חֵלֶק und מָנָה, Anteil; כּוֹס, Becher), so drängt sich jedem sofort die Bemerkung auf, dafs jeder dieser Begriffe von einer sinnlichen Anschauung ausgeht, die bei „Schnur“ schon nicht ganz deutlich erkennbar, bei „Becher“ aber geradezu unklar ist. Hier nun wäre der Nachweis erwünscht, welchen begrifflichen Inhalt das Wort „Los“ als Steinchen, Schnur, Becher u. s. w. besitzt, damit der Schüler nicht auf den Gedanken verfalle, dafs jene Synonyme alle gleichartig seien. Die hierdurch bedingte Erweiterung des Buches könnte einigermafsen durch die Weglassung der sogenannten ähnlich lautenden Wörter ausgeglichen werden, denen Ref. keine Bedeutung beimessen kann. Es mag allenfalls hingehen, wenn S. 17 bei בָּנִים (Söhne) auf בָּנִים (Wissende von בִּין) verwiesen wird; wenn aber daneben noch als ähnlich klingend פָּנִים angeführt und ferner neben בֵּן (Sohn) auf פֶּן (ne), neben אָמָה (Magd) auf עַמָּהּ (ihr Volk) und sogar neben בֶּטַח (Vertrauen) auf פֶּתַח (Thür) verwiesen wird, so hat diese Zusammenstellung weder einen wissenschaftlichen, noch einen praktischen Wert, denn der Gleichklang der Wörter ist ein rein zufälliger. Ein Schüler aber, welcher Wörter mit verschiedenem Anlaute und verschiedenen Vokalzeichen verwechselt, ist entweder ein sehr flüchtiger oder ein sehr beschränkter Kopf, dem auch ein Verzeichnis aller ähnlich klingenden Wörter nichts nützen würde.

Berlin. J. Heidemann.

DRITTE ABTEILUNG.

Zum Gedächtnis Dietrich Landfermanns[1]).

Indem ich, meine hochzuverehrenden Kollegen und Freunde, die zwanzigste Jahresversammlung unseres Vereins hierdurch eröffne, werde ich nach dem Thema für das kurze Wort der Begrüfsung, das ich der Sitte gemäfs an Sie richten darf, nicht lange zu suchen brauchen. Indem wir an unserm Geiste vorüberziehen lassen, was seit der letzten Vereinigung Erfreuliches oder Trauriges sich in unserem Kreise ereignet hat, richten sich unsere Blicke von selbst nach dem stillen Grabe in den Bergen von Weinheim, wo die irdischen Reste Dietrich Landfermanns ruhen: es würde unnatürlich sein, wenn derjenige, der nach dem Tode eines so hervorragenden rheinischen Schulmannes zuerst zu einer gröfseren Versammlung rheinischer Fachgenossen zu sprechen die Ehre hat, nicht versuchen würde, so gut es gehen mag, sein Bild den Versammelten vor die Seele zu rufen.

Wenn ich die einzelnen Daten dieses so reichen Lebens in chronologischer Folge Ihnen vorführe — wenn ich erwähne, dafs Landfermann am 28. August 1800 zu Soest geboren ist, dafs er von 1819—20 sein Dienstjahr abgeleistet, von 1820—24 zu Göttingen und Heidelberg studiert hat, dafs er im Februar 1824 verhaftet und bis zum März 1825 auf der Berliner Stadtvoigtei und auf Schlofs Köpenick wegen demagogischer Umtriebe einer Untersuchung unterworfen worden ist, dafs er die Jahre Mai 1825 bis Mai 1829 als Gefangener auf der Citadelle zu Magdeburg verlebt hat, dafs er seine Lehrerlaufbahn am Gymnasium zu Elberfeld begann (1830, 1831), sie als Oberlehrer in seiner Heimat Soest 1832—34 fortsetzte, am 28. Mai 1833 hier seinen häuslichen Heerd gründete, dafs er von 1835—41 am Gymnasium zu Duisburg die Leiden und Freuden eines Direktors genossen hat, dafs er volle 32 Jahre 1841—1873 das Amt eines Provinzialschulrats zu Coblenz bekleidete und am 17. August des vorigen Jahres in dem freundlichen Städtchen, das er sich zu seinem Rastorte erkoren, gestorben ist —: wenn ich diese Namen und Zahlen trocken und ohne weitere Worte vorlege, so ist doch schon durch diesen äufsern Rahmen daran erinnert, dafs die mächtigen Strömungen, die grofsen Umschwünge, welche dieses unser Jahrhundert kennzeichnen, dieses Einzelleben mitbestimmt haben und dafs in ihm ihre tiefen Wirkungen sichtbar zu Tage treten. Wir vergegenwärtigen uns den jugendlichen Idealismus der ersten 25 Jahre dieses Jahrhunderts, wenn wir sehen, wie Landfermann 5 Jahre seiner Jugend im Gefängnis zugebracht hat, — es treten uns die Jahre harter Vorbereitungsarbeit, die 30er und 40er Jahre entgegen, in welchen die Besten unseres Volks, und mit ihnen Landfermann, unter Enttäuschung und Bitterkeit aller Art, in mühsamer Vollbringung der Pflichten des Tages und des besonderen Berufs zugleich einer grofsen vaterländischen Idee dienten, die noch in einem sehr

---

[1]) Vortrag zur Eröffnung der zwanzigsten Jahresversammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

spröden Gegensatze zur Wirklichkeit stand, — bis dann die ungeheure Katastrophe des Jahres 1848, jenes argen Haderjahrs, wie Landfermann in einem seiner Gedichte es nannte, dem Schwärmen und Träumen ein Ziel setzte und alle jene Ideen von deutscher Einheit und Freiheit in Fragen der harten Wirklichkeit, Rechtsfragen, Machtfragen — in sehr ernste politische, soziale, kirchliche Aufgaben verwandelte. Feindselig traten sich — denn es handelte sich jetzt um bestimmte Ziele — die Parteien gegenüber; überall, auch in der Verwaltung der Schulen, drängte sich die Tendenz breit hervor; es sind die 50er Jahre — die peinlichsten in diesem ganzen Jahrhundert für einen Mann wie Landfermann, in welchem die furchtbare Krisis des Jahres 1848 den strengen, realistischen preufsischen Staatssinn und den idealistischen Glauben an die deutsche Nation und ihre Zukunft zugleich befestigt hatte. Und unaufhaltsam nahte sich die furchtbare Stunde der Entscheidung: wer Landfermann in jenen Junitagen des Jahres 1866 gesehen, der wurde recht inne, wie es sich damals um Leben und Tod der Nation handelte und wie diese Männer der burschenschaftlichen Träume ihres Landes Geschicke in schwerem Ernst mittrugen, mitdurchkämpften, — und wenn ich nun hinzusetze, dafs das Jahr der Versöhnung und Vollendung, das Jahr 1870, — „welch' eine Gnade von Gott, dafs ich diese Tage noch erleben darf", schrieb er damals — von ihm das schwere Opfer verlangte, einen reichbegabten Sohn in blühender Jugend am Tage von Gravelotte unter den Ersten fallen zu sehen, so werden Sie zustimmen, wenn ich sage, dafs dieses einzelnen Mannes Leben in mehr als gewöhnlichem Sinn und Mafs mit dem Gesamtleben seines Volkes verkettet war. Politiker im eigentlichen Sinn, Parteimann ist er freilich nie gewesen: doch hat er sich seinem Vaterlande auch zu parlamentarischen Diensten nicht entzogen, wo er glauben konnte, in schwieriger Zeit wirklich nützlich zu sein. Und fast möchte man es bedauern, dafs ein so bedeutender Mann so wenig ehrgeizig war. Freilich war seine amtliche Stellung wichtig und umfassend genug, so dafs er seine Kraft in ihr voll bethätigen konnte; allein man hatte doch — namentlich wo er in längerer Rede sprach — entschieden den Eindruck, dafs er auch noch viel umfassenderen Stellungen gewachsen gewesen sein würde. Denn die beiden Elemente, welche den ἀνὴρ πολιτικός im hohen Sinne ausmachen, — der hochfliegende Idealismus, der im Ganzen lebt, neben dem strengen Realismus, welcher immer die nächste Aufgabe mit ganzer Kraft zu lösen sucht, als gebe es nichts jenseits derselben — waren beide in ihm: es klang eigentümlich, ohne doch einen Widerspruch zu enthalten, wenn dieser Mann, von dem doch jeder wufste, wie ideal er den Beruf Preufsens und die Bestimmung der deutschen Nation auffafste, jüngere Männer, welche den preufsischen Schuldienst aufsuchten, vor diesem Idealismus warnte. „Sie kommen nicht in das ideale Preufsen, wie man in Süddeutschland es gern hätte, sondern in das wirkliche Preufsen, das Friedrich Wilhelm und Friedrich II. mit harter monarchischer Faust zu einem Staate geschmiedet haben".

Ich wollte von Landfermann dem Schulmann, von unserm langjährigen Schulrate sprechen — aber es gehört eben zu diesem Schulmann, dafs er vor allem ein Patriot war, und zwar nicht in dem Sinne blofs, in dem wir es will's Gott alle sind, dafs wir nämlich unsere Berufspflichten mit dem Gedanken an das Vaterland erfüllen, mit dem Bewufstsein, an unserem bescheidenen Teil zu dessen Wohl beizutragen, indem wir seine Jugend unterrichten und erziehen, — sondern er war es in dem Sinne, dafs die Beziehung auf das Vaterland, und zwar nicht blofs auf das Vaterland im allgemeinen,

sondern auf die ganz bestimmte Zeit und ihre vaterländischen Aufgaben seinem Thun und Wirken den Charakter gab, der es von dem Wirken anderer höchst bedeutender mit ihm lebender und zum Teil ihm befreundeter Schulmänner, wie etwa Döderlein und C. L. Roth, unterschied. Er war eben preufsischer Schulmann, und zwar preufsischer Schulmann in einer Zeit, wo unser Staat unwiderstehlich in eine neue Bahn getrieben wurde. Mit irgend etwas wie Tendenz hatte dieser patriotisch-politische Charakter seines amtlichen Lebens nichts zu schaffen — sie war ihm in jeder Form und unter jeder Maske zuwider. Denn an ihm war nichts Gemachtes, er gehörte zu den Schulmännern, die, wie sehr sie das Gesamtleben des Staates mitempfinden, mitdurchleben, doch niemals von irgend einer politischen oder pädagogischen oder kirchlichen Zeitströmung fortgerissen und die ebenso wenig von den Äufserlichkeiten des Berufs geknechtet werden. Die natürliche Art, sich zu geben, blieb ihm sein Leben lang: dem Sextaner gegenüber, wie Fürsten und Ministern gegenüber wollte er nichts scheinen: er war, der er war: fein, taktvoll, scharfsinnig durchschaute er die klugen Mittel und Wege, durch welche die grofse Mehrzahl der gewöhnlichen Menschen ihre Ziele zu erreichen suchen: ein Teil des Geheimnisses seiner Überlegenheit bestand darin, dafs er diese gewöhnlichen Mittel sehr gut kannte, ohne jemals auch nur versucht zu sein, sie für sich anzuwenden. Dafs er nun sein langes Leben hindurch in einer Stellung, wo die Blicke so vieler nach ihm schauten, in einer Zeit voll wechselnder Bestrebungen und verworrener Velleitäten immer sein gleiches natürliches Wesen behielt, so dafs man sich eigentlich krumme Wege, Unlauterkeit, Unwahrhaftigkeit nicht in Verbindung mit ihm denken konnte: das, m. H., hatte doch wohl seinen letzten Grund darin, dafs er sich ein häusliches Leben von seltener Art gegründet hatte, auf welches ich hier mit einem Worte hinweisen mufs, weil wir Älteren sonst in den Erinnerungen, denen wir uns hingeben, eine Hauptsache vermissen würden, die Jüngeren unter uns aber das, was uns Landfermann gewesen ist, nicht würdigen könnten. Wer das Glück gehabt hat, diesem deutschen Hause näher zu treten — und die Thür war offen, der bescheidene Tisch gastfrei gedeckt, da war nichts Geheimes, nichts, was nicht jeder hätte sehen können — der mufste überwältigt werden von dem Eindruck: ein blühendes Familienglück, gegründet auf schlichte Gottesfurcht und dabei verklärt und erhellt durch alles, was Adel der Gesinnung, feine Bildung und dabei, man möchte sagen, ein Überreichtum an Geist einem Hause geben kann. An der Spitze, als das Haupt des Hauses, ein Mann von einer unzweifelhaften geistigen Überlegenheit, die doch niemanden bedrückte, reich an Kenntnissen, die ein nie fehlendes Gedächtnis ihm stets zur Verfügung stellte, fähig, die Schätze unserer eigenen und fremder Litteraturen voll zu würdigen, zu geniefsen, und mit der herrlichen Gabe ausgerüstet, selbst Eindrücke, innerliche und äufserliche, in eigenartige poetische Form zu fassen: gesprächig, mitteilsam, aber auch stets bereit zu hören: dabei ausgestattet mit jenem glücklichen Humor, der seiner grofsen Auffassung der Menschen und Dinge das Gegengewicht hielt, und der dem Kleinen, Unbedeutenden, Alltäglichen einen Reiz verlieh, ihm, diesem Trivialen des Tageslebens, eine bedeutungsvolle oder erheiternde Beziehung abgewann: „dieser Speck hat gewissermafsen welthistorischen Charakter“ sagt er einem jungen Lehrer, den er sich als Gast zu seinem frugalen Mittagessen mitgebracht: „er stammt aus den Vorräten, mit denen unsere Festung sich für alle Fälle verproviantiert hat (1859), und die seit Villafranca ihr überflüssig sind.“ An der

Seite des Familienhaupts eine Hausfrau, deren feine und reine Hand alles, was sie berührte, gleichsam in Gold verwandelte — der gegenüber man sich sofort vertraut und doch dabei in eine Region gehoben fühlte, wo, „was uns alle bändigt, das Gemeine“ keinen Zugang hatte. Die schmerzliche Läuterung, die Weihe schweren Leids, hat diesem Hause auch nicht gefehlt — vielmehr im ungewöhnlichen Mafse ist es ihm beschieden gewesen. Schwereres als den meisten Familien an Not und Tod ist diesen starken Schultern auferlegt gewesen: und es sind solche unter uns, die es erfahren haben, was es hiefs, bei schwerer Heimsuchung ein Trostwort aus dem Munde dieser Hartgeprüften zu hören, deren Seelenkraft oft erschüttert, doch nie gebrochen worden ist. Reden wir davon nicht weiter: „des Menschen Leben“, so hörte man Landfermann einmal bei ernster Gelegenheit das Psalmwort deuten, „des Menschen Leben währet 70 Jahr und wenn es hoch kommt 80 Jahr — und es ist nicht köstlich gewesen, wenn es nicht Mühe und Arbeit war.“

Aber es wäre nun wohl an der Zeit, dieser Versammlung Landfermann in seiner Arbeitsstätte als Mann der Schule zu schildern: und vielleicht erwartet mancher unserer jüngeren Freunde, die ihn nicht selbst mehr gekannt haben, von allerlei litterarischen, methodologischen, organisatorischen Verdiensten zu hören, die ihm seither unbekannt gewesen. Von der ersten Gattung zunächst ist wenig zu berichten, da Landfermann nicht viel veröffentlicht hat und das Wenige, wie z. B. das Gutachten über den evangelischen Religionsunterricht (1848), in kurzer Stunde nicht nach Verdienst gewürdigt werden könnte: was aber seine eigentliche Lehrthätigkeit betrifft, Elberfeld, Soest, Duisburg, so fliefsen die Überlieferungen gerade darüber verhältnismäfsig spärlich, sie müssen erst aufgesucht werden: auch die Älteren unter uns haben ihn nur als Schulrat im Gedächtnis. Und freilich, was wir da gelegentlich gesehen und gehört, bewies ganz von selbst, dafs er als Lehrer ungewöhnlich wirksam gewesen sein mufs. Ein bedeutsames Wort sagt, dafs das Geheimnis alles Lehrens im Charakter liege: bei Landfermann lag es sicher nicht in den methodischen Künsten, mit denen man uns jetzt allenthalben bedrängt: die Kraft seines Lehrens lag ganz gewifs vor allem in seiner genialen Persönlichkeit. Statt ausführlicher Schilderung will ich ein Beispiel geben, ein Beispiel aus seiner Schulratszeit, das aber diese Genialität des Lehrens, wie mir scheint, aufs schlagendste beweist. Er ist auf einer Inspektionsreise begriffen und revidiert das Gymnasium zu — auf den Namen besinne ich mich nicht, und es kommt nicht darauf an: er wohnt dem evangelischen Religionsunterricht in Sexta bei, und es wird die Schlacht im Walde Ephraim 1. Sam. 18 gelesen: „Da nahm Joab drei Spiefse in seine Hand und stiefs sie Absalom ins Herz, da er noch lebte an der Eiche“. „Weifst Du auch, mein Sohn“, unterbricht Landfermann mit seiner tiefen Stimme das lesende Bübchen, „warum dem Absalom drei Spiefse ins Herz gestofsen worden sind“? — und als dieser stutzt und eine plötzliche Stille über der ganzen Klasse sich lagert, fährt er fort: „Das will ich Dir sagen — der eine Spiefs, weil er sich gegen seinen Vater aufgelehnt hat; der zweite, weil er sich gegen seinen König und Herrn empörte; der dritte, weil er das grofse Blutvergiefsen über sein Volk gebracht hat — er war ein dreifacher Verräter, der einen dreifachen Tod verdient hat.“ Der Gewährsmann, der mir diesen Vorgang erzählte, konnte nach vielen Jahren seine Bewegung nicht verbergen. Mir selbst ist bei den Prüfungen verschiedener Art, bei welchen ich mit oder unter

ihm teilzunehmen hatte, die grofse Virtuosität und zugleich Natürlichkeit seines Fragens am meisten aufgefallen. Seine Methode — wenn man dies Methode nennen will — war die sehr naturgemäfse, die aber sehr gut und sehr schlecht gehandhabt werden kann, dafs er die zweite Frage durch die Antwort auf die erste bestimmen liefs: ganz unübertrefflich war er, wo er nichtakademisch gebildete junge Männer auf ihre Kenntnis deutscher Dichtungen prüfte: in der Geschichte examinierte er wohl zuweilen zu schwer, weil er bei seiner ganz ungewöhnlichen Gedächtnisstärke sich nicht recht in ein an sich zehnmal schwächeres und überdem durch Examenfurcht gelähmtes Fassungsvermögen hineindenken konnte.

Im Gedächtnis der hier Versammelten lebt er hauptsächlich als Schulrat fort, und wie immer er im einzelnen nach Menschenweise geirrt haben mag, so war doch niemand, der nicht den Eindruck gewann, dafs hier wenn irgendwo der rechte Mann an der rechten Stelle war. Wenn von irgend wem gesagt werden kann, dafs nicht ihm das Amt, sondern er dem Amte Bedeutung gegeben habe, so wird es von ihm gesagt werden müssen. Landfermann war durchaus ein Beamter im grofsen Stile. Wenn ich nach Worten suche, um das ganz Eigenartige seiner Verwaltung zu charakterisieren, so werde ich sagen müssen, dafs er in das Amt und zwar bis in dessen Details und Details selbst äufserlicher Art überall etwas von seiner Persönlichkeit, dafs er mit einem Worte Geist hinein zu legen wufste: und wenn dieser Eindruck — das Amtliche belebt, gehoben, geadelt durch die in sich selbst sichere, reines Wollen, ideales Streben mit scharfem Verstande, praktischem Sinn für das Wirkliche und Mögliche verbindende Persönlichkeit — selbst in den Papieren, der amtlichen und halbamtlichen Korrespondenz hervortrat, so war er vollends mächtig, wo man ihm persönlich gegenüberstand. Schon die äufsere Erscheinung, die hohe ritterliche Gestalt — man fühlte sich wohl an die Bilder von Blücher erinnert — machte den Eindruck des Überlegenen: er kannte diese Wirkung, mifsbrauchte sie aber nie, und je natürlicher und unumwundener man ihm da, wo man sich im Recht glauben durfte, sagte, was zu sagen war, um so eingehender, milder wurde seine Antwort, die in der Regel dann doch das Richtigere traf. Es war ihm gegeben, dafs er in seiner Verwaltung nicht mit Ziffern und Nummern, sondern immer mit dem lebendigen Menschen operierte, und bewundernswert war namentlich, wie er überall, mochte es sich um die Einführung eines Direktors oder Lehrers in sein Amt, um Prüfung eines Kandidaten pro schola, um Abhaltung eines Abiturientenexamens handeln, sofort eine Art von ganz persönlichem Rapport herzustellen wufste und mit psychologischem Scharfblick den Punkt fand, an welchem der einzelne, mit dem er zu thun hatte, sich fassen liefs. Die Zahl der geflügelten Worte, die bei solchen Gelegenheiten fielen — er besafs die Gabe des schlagenden Worts in ungewöhnlichem Mafse — ist grofs: es wäre sehr der Mühe wert, sie zu sammeln. Er hält eine Abiturientenprüfung ab, findet einen, der die Gewohnheit hat, immer erst Halbwahres zu antworten, und wenn man ihn zurechtweist, mit einem „Ja so“ — das Richtige zu sagen: „Sie wollen Medizin studieren?“ sagt ihm Landfermann, „mit Ja so werden Sie keinen Kranken heilen, da sterben Ihnen Ihre Patienten“ — oder er sieht unter den Abiturienten einen frivolen Gesellen, der im Vertrauen auf seinen guten Kopf die Sache auf die leichte Achsel nimmt: Landfermann fafst ihn ins Auge: „N., Sie haben ein böses Lächeln“, das dann für diesen Tag verschwand. Oder es handelt sich um

die Einführung eines Direktors: der Mann ist Schleswig-Holsteiner, hat die Schlacht bei Idstedt mitgemacht: Landfermann flicht in die Einführungsrede das homerische Wort ein: „εἷς οἰωνὸς ἄριστος, ἀμύνασθαι περὶ πάτρης — das heifst, es giebt dem Leben eine heilige Weihe, wenn man für das Vaterland gestritten und gelitten hat“. Viele aus unserer Mitte werden ähnliches, und zwar sehr mannigfaltiges zu erzählen haben, woraus hervorgehen würde, dafs seine eigentliche Stärke eben darin lag, dafs er sofort ein menschliches Band zu knüpfen wufste zwischen sich und dem, der — wer immer es war — vor ihn trat. Ganz so gab er sich auch damals, wo er wirklich auf der Höhe seiner Wirksamkeit und Bedeutung stand, an jenem Tage, wo das 25jährige Jubiläum seiner Schulratsthätigkeit eine gröfsere Anzahl seiner Untergebenen um ihn versammelte, und wo jeder den Eindruck mit sich nahm, dafs Landfermann in der That das Haupt und der geistige Mittelpunkt der rheinischen Lehrerwelt war, auch derer, die ihm nicht unmittelbar unterstellt waren.

In dem Cirkular, welches er nachher an die Gymnasien und Realschulen seines Amtskreises richtete, und in welchem er für die Freude dankte, welche ihm an seinem Jubiläumstage bereitet worden sei, spricht er in sehr gewichtigen Worten eine Art pädagogischen Programms aus, das heute zum mindesten genügen kann, um seine Stellung zu den wichtigsten pädagogischen Zeitfragen und Zeitströmungen zu kennzeichnen. Er ermahnt dort, sich zur Wehr zu setzen gegen die Phrase, das Scheinwesen, die didaktische Hyperbel, den Encyklopädismus; den erhitzten Redensarten gegenüber preist er die opferfreudige patriotische That; an wenigen einfachen und edlen Gegenständen des Lernens Kraft und Lust für alle zu erwecken, bezeichnet er — und ich denke, der so üppig jetzt ins Kraut schiefsenden didaktischen Hyperbel und dem triumphierenden Encyklopädismus gegenüber mit grofsem Recht — als die eigentliche Aufgabe unserer höheren Schulen. Und hier werden wir noch zu erwähnen haben, dafs er diesem Programm, diesen Grundanschauungen Geltung zu verschaffen wufste auf die natürlichste und wirksamste Weise — nicht durch Erlasse und Berichtseinforderungen, sondern durch seine persönliche Einwirkung, wobei er ohne Umschweife und ohne Prüderie auch sich selbst als warnendes Exempel aufstellte und mit der ganzen Unbefangenheit seines Wesens von dem, was er selbst verkehrt gemacht, redete: „diese Dummheit bin ich auch erst spät losgeworden“. Seine Personalkenntnis war erstaunlich: aber er hatte sie auf dem natürlichsten und ehrlichsten Wege von der Welt erworben, nämlich dadurch, dafs er sich wirklich für die Personen interessierte.

In jenem selben Zusammenhang, dem Cirkular, das ich eben erwähnte, spricht er auch von der Erziehung der Jugend zu einfältiger Gottesfurcht, die an ihren Früchten zu erkennen sei; und ein Wort mufs ich also auch noch sagen über die Stellung, welche Landfermann zu den religiösen Fragen eingenommen hat. Man liebt es bei solchen Gelegenheiten, wie die gegenwärtige ist, diesen Dingen aus dem Wege zu gehen, mit kluggestellten Worten nichts zu sagen; das würde nicht in dem Sinn des Verewigten sein. Landfermann war Christ und zwar protestantischer Christ von hoher und von freier Gesinnung; noch auf seinem letzten Krankenlager sind ihm zornige Worte auf die Lippen gekommen gegen gewisse Strömungen in der evangelischen Kirche, die ihm einst in den bösen 50er Jahren schon schwere Stunden genug bereitet hatten. Dabei aber war er voll tiefen Respekts vor dem geschichtlich Gewordenen und wufste die erziehende Macht fester

kirchlicher Ordnungen nach ihrem vollen Werte zu würdigen, er war, wie er einmal in seiner Weise ernsthaften Scherzens es aussprach, durchaus der Mann der „gesunden Vorurteile“, welche er den ungesunden Vorurteilen der Halbbildung auf religiösem und politischem Gebiete gegenüberstellte. Wenn ich aber sage, dafs er einen tiefen Respekt vor dem historisch Gewordenen gehabt habe, so ist damit nicht gesagt, dafs er nicht auch dieses Historische mit freiem Sinn beurteilte, und ein Wort ist mir im Gedächtnis geblieben, das er zu einem jüngeren Lehrer äufserte, als dieser ihm gegenüber seine Skrupel aussprach, ob er wohl bei den Überzeugungen, die sich ihm gebildet, noch imstande sein werde, fernerhin den evangelischen Religionsunterricht zu erteilen. Landfermann, welcher für Skrupel dieser Art ein sehr feines Verständnis hatte, redete dem jungen Mann, dessen ernsten Wahrheitssinn und pädagogischen Takt er schätzte, zu, den Unterricht ruhig weiter zu geben, das Evangelium seinen Knaben zu erklären, es ihnen ins Herz zu pflanzen: „es handelt sich um das Evangelium“, setzte er hinzu, „nicht um das, was im sechszehnten oder siebzehnten Jahrhundert die Fürsten mit ihren Hofpredigern aufgestellt haben“.

Was sein Verhältnis zur katholischen Welt betrifft, so wird man sagen dürfen, dafs dafselbe von einer weitherzigen und positiven Auffassung bestimmt gewesen sei. Er betrachtete den Antagonismus der Konfessionen nicht als eine Schädigung unseres nationalen Lebens, sondern war eher geneigt, diesen Gegensatz als einen seiner Reichtümer anzusehen, weil er sich sagte, dafs gerade in der Reibung der Gegensätze, in der Notwendigkeit, über grofse ideale Dinge in unaufhörlicher Geistesarbeit sich auseinanderzusetzen, selbst ohne Hoffnung einer Verständigung, etwas liege, was die Nation vor Fäulnis bewahre. Eine der tiefsten Freuden seines Lebens war es, dafs er mit vielen Männern katholischen Glaubens nicht blofs, was man ein gutes Verhältnis im gesellschaftlichen Sinn nennt, unterhielt, sondern in sehr wichtigen Berufs- und Lebensfragen sich mit ihnen in vollem Einverständnisse fand. Er freute sich der Erfahrung, die auch wir hier an dieser Stelle seit zwanzig Jahren machen dürfen, dafs ernste und ihrer Pflicht lebende Männer, Katholiken und Protestanten, welche ja nicht blofs dies, sondern auch Deutsche, Preufsen, Lehrer und noch manches andere sind, in weit mehrerem weit einiger sind, als für gewöhnlich im Hader des Tages angenommen wird. Dafs unter den Photographieen, welche ihm im Jahre 1872 bei seinem Scheiden aus dem Amte in einem Album übergeben wurden, die Bilder einer ansehnlichen Zahl katholischer Schulmänner sich befanden, war ihm eine grofse Genugthuung und Freude: er nahm es mit Recht als ein Zeichen, dafs er auch in diesem Kreise verstanden worden war.

Ja, meine verehrten Herren und Freunde, hier war ein Mann, der Ernst gemacht hat mit der Idee der unsichtbaren Kirche — jener christlichen Idealgemeinschaft, in welcher sich die Anbeter Gottes im Geist und in der Wahrheit aus allen Zeiten, allen Völkern, allen Konfessionen und Vereinigungen begegnen. Ich lege ihm nichts vom Eigenen unter, wiewohl ich freilich auch zu dieser Anschauung mich freudig bekenne, ich finde in seinen Gedichten eine Stelle, welche diese Anschauung mit allem Nachdruck ausspricht, und zwar ist das Gedicht in der Citadelle zu Magdeburg im Jahre 1825 entstanden, also aus seinen jungen Jahren, und Landfermann gehörte zu denen, welche ihren Jugendidealen treu blieben: sie heifst:

„Und fragt ihr nach des Sängers Herzen,
Dem Quell für seine Lust und Schmerzen,

Wofür er lebt, wofür er wirbt,
Vielleicht einst freud'gen Todes stirbt: —
Die Kirche ist es unsichtbar,
Der Heil'gen Rüsthaus hell und klar,
Wo sich aus aller Zeit und Landen
Die Frommen froh zusammenfanden —
Der will er einmal angehören,
Will's Gott, ihr Reich in Treuen mehren — —"

Damit will ich schliefsen: doch liegt mir fast wie ein Vermächtnis ob, von seinem Lebensende hier in diesem Kreis noch kurz zu reden. Vielleicht ist es nicht allen bekannt, dafs Landfermann den Wunsch hegte, seine letzten Tage dem wieder an Deutschland zurückgebrachten Elsafs zu widmen, zu dessen Wiedergewinnung auch er durch den Tod seines Sohnes etwas von seinem Herzblut hingegeben hat. „Ihr bleibt deutsch", hat er einem Elsässer gesagt, „wenn ich sechs Söhne hätte, dafür würde ich sie hingeben", wobei er freilich die Thränen um den einen nicht bemeistern konnte. Es war ein Gedanke, seines patriotischen Idealismus würdig, und ein schönerer Schlufs dieses edlen tapfern deutschen Manneslebens hätte sich freilich nicht denken lassen, — vielleicht auch nichts, was man im Interesse einer wichtigen und guten vaterländischen Sache mehr hätte wünschen müssen: es ist nicht dazu gekommen. In dem stillen Bergstädtchen, das er sich zum Ruhesitz erkoren, ist er gestorben: eines freudigen Todes, wie er dort gesagt — tapfer in den Schmerzen der letzten Krankheit, umgeben von der Liebe der Seinen, am Anblick frischheranblühender Enkel sich erfreuend, mit denen er wohl noch ein vaterländisches Lied aus den Tagen seiner Jugend, den Tagen des Befreiungskriegs, angestimmt hat: ich füge hinzu, dafs er oft noch sich jene Sammlung rheinischer Ansichten, welche ihm seine Lehrer bei seinem Scheiden aus dem Amte zum Andenken überreicht hatten, sich an sein Bett bringen liefs und sich an ihnen erfreute. Denn sein Herz blieb dem rheinischen Lande zugekehrt, das ihm, dem westfälischen Mann, zur eigentlichen Heimat geworden war.

Ja, werte Freunde, er war unser. Sein Andenken hoch zu halten, hat vor allem dieser unser Verein die Pflicht und das Recht; denn er hat diesem unserem Verein von Anfang an eine warme Sympathie gewidmet, und zwar hauptsächlich deswegen, weil nicht er ihn gegründet hat, sondern weil er frei aus der Mitte des rheinischen Lehrerstandes hervorgegangen ist, und er hat ihn lange und noch über sein Scheiden vom Amte hinaus durch seine regelmäfsige Beteiligung gefördert. Indem wir uns der Sitte gemäfs — *τόδε γὰρ γέρας ἐστὶ θανόντων* — zu seinem Gedächtnis von unsern Sitzen erheben, wünschen wir uns nichts anderes, als dafs diese Vereinigungen auch fernerhin getragen sein möchten von seinem Geiste — dem Geiste eines patriotischen Freimuts und Geradsinns, der, ohne nach rechts oder nach links zu sehen, zu finden sucht, was wahr ist und was der vaterländischen Jugend frommt, der dieses starken Mannes Herz geweiht war, und der auch wir unser Leben angelobt haben.

Köln a. Rh. O. Jäger.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der Unterricht in der Erdkunde auf Gymnasien[1]).

Die Geographie soll mehr sein „als ein Hilfsmittel für das Studium der Geschichte“[2]); denn „Humboldt und Ritter“ — und, dürfen wir jetzt hinzufügen, Peschel, welche drei Kirchhoff[3]) mit Recht als „die drei Hauptlenker der neueren Erdkunde“ bezeichnet — „haben dieselbe bis zu einem Standpunkte erhoben, welcher in unermefslichem Fernblick über Jahrhunderte hinweg zu reichen vermag und so die bisherige dienende Gehilfin befähigen kann, eine Lehrerin der Geschichte zu werden[4]).“

Niemand wird heute bestreiten, dafs die naturwissenschaftliche Grundlage der Erdkunde in den Vordergrund zu stellen sei, wenn sie auch keine reine Naturwissenschaft ist[5]). Dies zeigt auch die Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde, deren Begründer zu allen Zeiten nicht die Länderbeschreiber waren, wenn auch „die Historie der Griechen in ursprünglicher Einheit alle jene ersten Kenntnisse umfafste, die später, in besondere Wissenszweige getrennt, als Geographie, Geschichte und Naturbeschreibung ausgebildet wurden“[6]); solche Berichterstatter, wie sie sich zu

---

[1]) Nachfolgende Arbeit war Ende 1881 als Referat für die 8. Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern ausgearbeitet worden und fand im wesentlichen die Zustimmung des Lehrer-Kollegiums des Königl. und Gröningschen Gymnasiums zu Stargard i. Pom. Der von Herrn Direktor Dr. Steinhausen, dem Referenten der Direktorenversammlung, S. 58 der Verhandlungen ausgesprochene Wunsch veranlafste den Verf., sie unter Berücksichtigung der seitdem erschienenen Litteratur dem Druck zu übergeben.

[2]) 2. Sächs. Direktorenvers. 1877 S. 2. Vgl. auch die drastische Stelle bei Wagner, Geogr. Jahrbuch VII (1878) S. 581: „Denn hartnäckigen Ohren galt es ihm (Kirchhoff) zu predigen, vor allem dem grofsen Kreise der deutschen Schulmänner, der in dem Irrtum befangen ist, dafs die Erdkunde wesentlich eine historische Wissenschaft“, sagen wir lieber: dem Irrtum, dafs sie lediglich eine Hilfsdisziplin der Geschichte sei.

[3]) Deutsche Revue II 2, 32.

[4]) v. Troschke. Vgl. v. Hellwald, Oskar Peschel. Augsburg 1876. S. 31.

[5]) Wagner, Geogr. Jahrbuch VII S. 616.

[6]) Kapp, Zur geographischen Litteratur. Preufs. Jahrb. 47 (1881) S. 152.

allen Zeiten finden, führen der Wissenschaft neuen Stoff zu, der dann von den systematischen Geographen geordnet wird[1]); „denn nicht der Wissensstoff macht die Wissenschaft und nicht das Verfolgen, sondern die Eröffnung der Forschungswege ist das Gröfste“[2]).

Trotzdem wird es auch fernerhin nicht ungerechtfertigt sein, im Unterrichte die Geographie in naher Verbindung mit der Geschichte zu lassen; denn „die Erde und ihre Bewohner, sagt Ritter, stehen in der genauesten Wechselverbindung, und ein Teil läfst sich ohne den andern nicht in allen seinen Verhältnissen getreu darstellen. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land[3]).“ „Die That des Menschen ist es, welche den Vorzug eines Landes verwerten oder vernachlässigen kann[4]).“ — „Der Geographie als Lehrfach sollte, sagt einer der angesehensten Vertreter der geographischen Wissenschaft[5]), stets eine innigere Verbindung mit der Geschichte gewahrt bleiben, sie sollte nicht zu sehr, ja fast gewaltsam lediglich auf die Verbindung mit den Naturwissenschaften hingedrängt werden, wie in neueren Verordnungen der Versuch gemacht wird. Sie verliert sonst wesentliche Kulturmomente und gerät in Gefahr, ihre Stellung als allgemeine Naturwissenschaft verkümmert zu sehen.“ Ähnliche Ansichten sprechen auch andere Vertreter der Erdkunde aus[6]).

Es ist freilich nicht zu leugnen, dafs die Verbindung mit der Geschichte den bedauerlichen Erfolg gehabt hat, dafs die Geographie vielfach aufserordentlich in den Hintergrund trat und sich in den meisten Fällen nicht über eine Nomenklatur historisch

---

[1]) Kirchhoff a. a. O. Kapp a. a. O.

[2]) u. [3]) Kirchhoff a. a. O. S. 35.

[4]) Peschels Anschauung nach Kirchhoff a. a. O. S. 37. Vgl. Peschel, Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde. Herausgegeben von J. Löwenberg (I. Teil). S. 389 und 413. Wagner, Geogr. Jahrbuch VII 569 f. Es sei hier noch gestattet, auf die von Wagner (VII 579) angeführten Worte Peschels (Abh. I 431) hinzuweisen: „Bleibt doch das letzte und höchste Ziel unserer Wissenschaft immerdar, die Erdräume samt ihren Gestalten, Stoffen und Kräften als Wohnort der Menschen und Schauplatz ihrer geschichtlichen Schicksale zu betrachten.“ Zu nennen ist an dieser Stelle auch Friedrich Ratzel, Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart 1882.

[5]) Ruge, Über das Verhältnis der Erdkunde zu den verwandten Wissenschaften. S. 3.

[6]) Matzat, Zeichnende Erdkunde. Berlin 1879. Vorr. S. VII. Wagner, Vorrede zu Guthe (4. Aufl.) S. VI: „Denn vom pädagogischen Standpunkt kann man nicht nachdrücklich genug dafür eintreten, dafs, um der unausbleiblichen Zersplitterung der Geistesbildung auf unsern Gymnasien vorzubeugen, der Schwerpunkt des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen in die historische und nicht etwa in die zumeist noch über das Verständnis hinausgehende physikalische Geographie zu legen ist. Freilich darf der Unterricht nicht, wie meist geschieht, zu einer topographischen Beschreibung des Schauplatzes historischer Begebenheiten herabsinken, sondern mufs auch hier dem Wesen nach ein geographischer bleiben.“

interessanter Orte erhob. Dafs dies aber nicht seinen Grund in der Kombination, sondern vielmehr darin hatte, dafs die geographische Vorbildung der meisten Lehrer der Geschichte eine mangelhafte war, wird wohl nicht bestritten werden können. Und wie es bei uns in Deutschland war, so war es auch in andern Ländern, z. B. in Frankreich; hier hat man daher verlangt, dafs eigne Lehrer der Geographie herangebildet werden[1]). Professor Wagner dagegen meint, dafs er jeden Naturwissenschaftler, Mathematiker oder Historiker gern zur Geographie heranziehen möchte, falls sich bei ihm die Neigung, sich mit diesem Fache ernstlicher zu beschäftigen, kund thut. Und weshalb sollte es nicht auch einem Historiker, der Interesse für die Geographie hat, möglich sein, das zu leisten, was Kirchhoff als Ziel hinstellt[2]): „Nicht mit Gedächtnisstoff überladene pflanzen- und tiergeographische Übersichten im Zusammenhang mit völkerkundlich-geographischen, wie sie Peschels Völkerkunde so mustergiltig an die Hand giebt, liefsen sich trefflich vereinigen mit der Lehre von dem Klima, den Meeresströmungen, den geologischen Erscheinungen.“ Dafs aber der geographische Unterricht in der Schule nicht das Höchste, die Wissenschaft selbst erreichen kann, auch nicht unter ganz andern äufseren Bedingungen, als sie jetzt sind, giebt selbst Peschel[3]) zu, wenn er sagt: „Das Beste, was der Unterricht in der Schule leisten kann, besteht darin, den Wissenschaftsdurst zu erwecken“, während es Guthe als „das Wecken des Hungers nach weiterem Wissen“ bezeichnet. Und das ist ja überhaupt die Aufgabe der Schule in allen Disziplinen; die Schüler sollen nicht die volle Wissenschaft erhalten, sondern fähig gemacht werden, auf Grund der gewonnenen Kenntnisse später im Leben oder in der von ihnen gewählten Berufswissenschaft weiter arbeiten zu können. Die Schule mufs also „gewissen Anforderungen der allgemeinen Bildung Rechnung tragen“[4]).

Es fragt sich nun, ob sie dies in dem Unterrichte in der Erdkunde thut. Professor Kirchhoff beklagte es auf dem ersten deutschen Geographentage in Berlin (7. und 8. Juni 1881[5]) lebhaft, dafs selbst in unsern gebildeten Kreisen eine so grofse Unkenntnis über die Geographie herrsche[6]). Es komme dies daher, dafs in unsern höheren Lehranstalten eine viel zu geringe Rücksicht auf den Unterricht in der Erdkunde genommen werde, und dafs eine prinziplose Vermengung des Unterrichts in der Geschichte und in der Geographie stattfinde. Namentlich müsse

[1]) Wagner, Geogr. Jahrbuch VIII 575.
[2]) In dieser Zeitschr. 1876 S. 371.
[3]) Abhandlungen (I.) S. 445.
[4]) Kirchhoff, in dieser Zeitschr. 1871 S. 19.
[5]) Verhandlungen des ersten deutschen Geographentages zu Berlin. Berlin 1882. S. 91 ff.
[6]) Vgl. auch Wagner, Geogr. Jahrbch. VIII S. 568.

dahin gewirkt werden, dafs diese traurige Kombination von Geschichts- und Geographie-Unterricht in den oberen Klassen unserer höheren Unterrichtsanstalten beseitigt werde. — Mit diesen Klagen wird ein in der That vorhandener Schaden berührt, aber nicht ein solcher, der auf einen Rückgang der Leistungen in den Schulen gegen früher schliefsen läfst[1]). Sicher ist in Bezug auf die Geographie eine Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts anzustreben, und zwar ist dies z. T. möglich, ohne dafs die Stundenzahl, die dem geographischen und historischen Unterrichte zugewiesen ist, vermehrt wird; freilich würde er eine ganz andere Gestalt haben gewinnen können. wenn ihm etwas mehr Raum sich zu entfalten gewährt worden wäre[2]), doch dürfen wir auch nicht vergessen, dafs die Geographie im Organismus des Gymnasiums stets nur eine bescheidene Stellung wird in Anspruch nehmen können, wie dies ja auch mit der Geschichte, um nur diese zu nennen, der Fall ist. Man mufs auch hier den Worten Herbsts[3]) zustimmen, wenn er sagt: „Man erkenne doch auch hier den Wesensunterschied von Wissenschaft und Schule und dafs, was jener frommt, dieser und ihren wahren Interessen gründlich zuwider sein kann; man entschliefse sich, persönlichem Gelüste und einem Zug der Zeit mit Selbstverleugnung zu widerstehen. Wir haben für die klassischen Völker viel Luft und Licht, viel Liebe nötig.“

Für Geographie sind jetzt an den Gymnasien wohl überall in den Sexten, Quinten und Quarten je zwei, in den Tertien je eine Stunde wöchentlich angesetzt. Allein, dafs diese für das Leben so wichtige Disziplin nicht mit diesen Klassen abschliefsen kann und darf, ist an und für sich selbstverständlich und erhellt auch aus den Bestimmungen über das Abiturientenexamen, wonach der Abiturient „von den Grundlehren der mathematischen Geographie, den wichtigsten topischen Verhältnissen und der politischen Einteilung der Erdoberfläche, unter besonderer Berücksichtigung von Mittel-Europa, genügende Kenntnisse besitzen“ mufs[4]). Zur

---

[1]) Verhandlungen der badischen Direktoren in Karlsruhe in dieser Zeitschr. 1879 S. 687. Im wesentlichen dieselben Ansichten sind dargelegt vom Direktor Wendt, Zum geschichtlichen und geographischen Unterricht. Progr. von Karlsruhe, 1879. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin 1868. S. 492 f. Verhandlungen der 8. Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern 1882. Berlin 1882. S. 58.

[2]) Auf die zahllosen Vorschläge, die in dieser Richtung gemacht worden sind, einzugehen ist überflüssig geworden, seitdem durch die neuen Lehrpläne für Preufsen vom 31. März 1882 wohl für lange Zeit eine feste Bestimmung über die den einzelnen Disziplinen einzuräumende Stundenzahl getroffen worden ist.

[3]) Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869. S. 33. Vgl. Verhandl. der 8. Direkt.-Vers. in Pommern. S. 57—60. 194 und 195.

[4]) Ordnung der Entlassungsprüfungen. § 3, 6. S. 2. Lehrpläne für die höheren Schulen I A 2, 7. S. 3 und 8.

Erklärung dieser Forderung dient auch heute noch die bei Wiese, Verordnungen I² S. 91 abgedruckte westfälische Instruktion[1]) 9, nach der „die Schüler dahin zu führen sind, dafs sie eine orographische und hydrographische Übersicht der Erdoberfläche im grofsen zu einem klaren Bilde geordnet stets gegenwärtig haben, dafs sie mit der politischen Einteilung der wichtigsten Länder und namentlich des Vaterlandes, ferner mit den ethnographischen und wichtigsten Kulturverhältnissen ihrer Bewohner, mit den Produkten und dem durch deren Verarbeitung und Austausch bewirkten Verkehr und dessen Mitteln bekannt seien, und dafs sie endlich eine klare Erkenntnis von den Elementen der mathematischen Geographie gewonnen haben."

Diese Ziele, welche dem geographischen Unterrichte gesteckt sind, machen notwendig, dafs derselbe nicht auf die genannten Klassen beschränkt, sondern durch das ganze Gymnasium in allen Klassen im Auge behalten wird, wenn auch im wesentlichen als Bestandteil des geschichtlichen, in der mathematischen Geographie als Teil des physikalischen Unterrichts; denn in irgend einer Kombination, darin wird man Zopf[2]) beistimmen müssen, wird die Geographie überall am Gymnasium erscheinen müssen. Das aber mufs man verlangen, dafs bei den jetzt bestehenden Verhältnissen von den für Geschichte und Geographie angesetzten Stunden eine bestimmte Anzahl für den geographischen Unterricht verwendet werden; in diesem Sinne stimme ich der 1. von Kirchhoff auf dem ersten Geographentage in Berlin[3]) gestellten These zu: „Die Geographie verdient auch auf den Schulen volle Selbständigkeit. Ihre Verknüpfung mit der Geschichte als nebensächliches Anhängsel führt erfahrungsmäfsig zu ihrer den gesamten Schulunterricht schädigenden Vernachlässigung." In den Sekunden und Primen müfste es dann ausreichend sein, alljährlich 16—20 Stunden[4]) in der ganz zweckmäfsigen Verteilung bei Wiese, Verordnungen I 323 f. auf diesen Unterrichtsgegenstand zu verwenden[5]), damit die Schüler das auf den früheren Stufen erworbene geographische Wissen erhalten und auch entsprechend erweitern

---

[1]) Vgl. über dieselbe Kropatscheck in den Verhandl. des zweiten deutschen Geographentages. Berlin 1882. S. 132, mit dem ich jedoch in der Beurteilung nicht ganz einverstanden bin.

[2]) Vorschläge zur Organisation des geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in dieser Ztschr. 1881 S. 426.

[3]) Verhandlungen S. 103. Vgl. auch Kirchhoff, in dieser Ztschr. 1876 S. 368. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. Mainz 1877. S. 9.

[4]) 2. Sächs. Direktoren-Versammlung. 1877. S. 19. Junge in dieser Ztschr. 1877 S. 529—531.

[5]) Mit der Verteilung bei Froboese, N. Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Bd. 124 S. 172 f. kann ich mich nicht einverstanden erklären. — Auf die hier erörterten Fragen geht auch in ausführlicher Weise ein Oehlmann, Ziel und Methode des geographischen Unterrichts. N. Jahrbücher für Phil. und Päd. Bd. 124.

und vertiefen. Für die Sekunden ist damit auch die 8. Pommersche Direktoren-Versammlung (Verh. S. 201) einverstanden, während sie für Prima z. T. im Anschlufs an die Geschichte von Zeit zu Zeit, etwa alle 4 Wochen, Repetitionen verlangt (S. 202). Man ist damit leider auf Bestimmungen zurückgekommen, wie sie die alte Lehrordnung des Johanneums in Hamburg von 1760 giebt: „Weil sich in I keine Zeit finden will, die Geographie noch besonders zu treiben, so ist solche bei der Historie beiläufig immer mit zu wiederholen“[1]). Allein es steht zu befürchten, dafs die Schüler einen Unterrichtsgegenstand, der so in Prima nebenher geht, eben nur als Nebensache betrachten; ich möchte die Geographie etwas mehr in ihr Recht eintreten sehen, wenn ich auch keine Notwendigkeit finde, bis zur These des 2. Geographentages[2]) weiterzugehen und das Heil des Unterrichts in besonderen Zeugnissen und Abgangsprüfungen zu suchen. Es ist, wie ich aus einer sechsjährigen Erfahrung in den Primen weifs, möglich, auch da wenigstens die notwendigste Zeit für geographischen Unterricht zu finden, obschon es in einer ungeteilten Prima und in kurzen Semestern bisweilen Schwierigkeiten verursachen kann.

Es fragt sich nun, **in welchen Pensen für die einzelnen Klassen der geographische Unterricht zu erteilen ist.** Drei Stufen sind, darin stimme ich den Beschlüssen auch der 8. Pommerschen Direktoren-Versammlung bei, durchaus nötig:

1. Stufe (VI. V) giebt kurz die allgemeinsten Grundbegriffe und eine Übersicht der topischen Geographie sämtlicher Erdteile.

2. Stufe (IV. III$^{b\ u.\ a}$) giebt nach Wiederholung des Pensums der ersten Stufe namentlich die politische Einteilung von Europa nach ihren wesentlichen Teilen.

3. Stufe (II$^{b\ u.\ a}$ I$^{b\ u.\ a}$) umfafst Repetitionen und gelegentliche Erweiterung und Vertiefung der früheren Pensen.

Spezieller würde ich dann für die einzelnen Klassen den Unterrichtsstoff nach der Folge in der Westfäl. Instruktion 10. 1 so festsetzen:

In VI wird der Schüler mit Hilfe des Globus resp. Telluriums von der Gestalt der Erde und ihrem Verhältnis zu den übrigen Himmelskörpern unterrichtet, doch nur auf dem Wege der Anschauung, ohne alle Beweise[3]). Dann erfährt der Schüler, was die von den Geographen zur Orientierung angenommenen Linien auf dem Globus und den Karten zu bedeuten haben; lernt, was eine Landkarte ist, wobei der Lehrer am besten von der nächsten Umgebung ausgeht. Darauf werden die Grundbegriffe der physischen Geographie und die verschiedenen Racen der Menschen kurz besprochen. Sodann wird nach einer kurzen Einleitung

---

[1]) Vgl. Kropatscheck, Verh. des 2. Geographentages. S. 128.
[2]) Ebenda S. 137.
[3]) Vgl. Verh. d. 2. Vers. der Sächs. Direktoren. 1877. S. 1.

über die Erdteile und Weltmeere und ihre Lage zu einander zur topischen Geographie übergegangen und zwar zunächst zu der der aufsereuropäischen Erdteile.

V hat die Aufgabe, die in VI gelernten allgemeinen Grundbegriffe zu wiederholen und dann die Geographie Europas in einer Übersicht zu geben, woran sich eine speziellere Behandlung der physischen Geographie von Deutschland schliefst, so dafs mit dieser Klasse der Abschlufs der ersten Stufe erreicht ist.

Die 2. Stufe umfafst Quarta und Tertia. Es ist rätlich, auch auf dieser Stufe denselben Gang wie auf den früheren beizubehalten und das Pensum der VI in der IV, das der V in III$^{b\ u.\ a}$ zu repetieren. Es kommt hier neu hinzu die politische Geographie. Auf dieser Stufe richtet sich die Ausführlichkeit in der Behandlung nach der Wichtigkeit der Länder und nimmt nach der Entfernung von unserem Vaterlande ab. Am speziellsten wird auf dieser Stufe auf Deutschland und Preufsen Rücksicht genommen, in III^{a} ist nach dem Gange des historischen Unterrichts auch der Platz für eine ausführliche Behandlung der Provinz.

Auf der 3. Stufe (II$^{b\ u.\ a}$ I$^{b\ u.\ a}$) können auf wirkliche Geographie nur noch höchstens 20 Stunden im Jahre verwendet werden, deren Verteilung dem freien Ermessen des Lehrers überlassen bleiben kann, und zwar fallen auf die Sekunden die aufsereuropäischen, auf die Primen die europäischen Länder. In der II^{b} ist am meisten am Platze der Osten und Süden, also Asien und Afrika, in II^{a} sodann Amerika und die wenigen über Australien erforderlichen Notizen, in I^{b} Europa im allgemeinen, in I^{a} neben Gesamtrepetitionen besonders Deutschland. — Es wird auf dieser Stufe entsprechend sein, so weit es die Zeit gestattet, neben den Repetitionen zusammenfassende und eingehende Bilder gewisser Hauptkulturländer zu geben, die auf Länder Rücksicht nehmen, die beim geschichtlichen Unterrichte nicht oder nur dürftig berücksichtigt werden können, aber von grofsem Werte für das Verständnis der Entwickelung der Menschheit sind. So würde es in II^{b} ratsam sein, vielleicht Vorderindien, Mesopotamien, Ägypten eingehend zu betrachten, in II^{a} ein Bild von den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Mexiko oder Brasilien zu geben, in I^{b} vielleicht von Spanien, Italien, Frankreich, der Balkanhalbinsel, in I^{a} von England und Deutschland. Doch ist auch hier dem Lehrer die Freiheit zu lassen, je nach Zeit und Umständen eine Wahl zu treffen. — In den oberen Klassen wird sich auch, wenn der Unterricht bis dahin streng methodisch betrieben ist, Gelegenheit bieten, zusammenfassende geographische Bilder und Ansichten zu geben, welche alles das, was auf den verschiedenen Stufen in Geschichte und Geographie, in deutscher und fremdsprachlicher Lektüre dagewesen, dem Schüler geordnet, unter bestimmten Gesichtspunkten nach einander vorzuführen. Namentlich wird die geschichtliche Betrachtung hier vielfach Ge-

legenheit bieten, auch auf die Beziehungen der Völker unter einander und die Mittel, die diesen Verkehr[1]) vermittelt haben und noch vermitteln, einzugehen und so das Bild, das der frühere Unterricht meist nur in trockner, einförmiger Weise gegeben hat, zu beleben und zusammenzufassen.

Wünschenswert ist es sodann, dafs dazu in der Prima ein Kursus der mathematischen Geographie in den für Physik bestimmten Lektionen tritt.

Im Anschlufs an diese Festsetzung des Unterrichtsganges wird noch die allgemeine Frage über die Reihenfolge des Unterrichts in der Erdkunde zu erörtern sein, da die Ansichten darüber, von welchem Teile derselben auszugehen sei, noch immer einander schroff entgegenstehen. Allgemein wird man zugeben, dafs gewisse geographische Begriffe dem Schüler nicht anders klar gemacht werden können, als wenn man von der Heimat ausgeht; dieser Unterricht wird seinen Platz in der Vorschule haben, wo die Heimatskunde, allerdings in engem Sinne, betrieben werden mufs. Fruchtbringend wird dieser Unterricht nur sein, wenn man mit dem, was einem jeden Schüler zunächst liegt, beginnt, nämlich mit dem Schulzimmer; dabei werden die Himmelsgegenden eingeprägt. Sodann wird das Schulgebäude, die Umgebung desselben betrachtet. Am Plane der Stadt lernt der Schüler sodann verschiedene geographische Begriffe genauer verstehen, sieht auch, wie eine Karte entsteht, macht Beobachtungen allerlei Art. Dann geht man weiter und betrachtet die fernere Umgebung der Stadt, vielleicht auch den Kreis, kaum noch die Provinz; doch kann dies nur in der einfachsten Weise geschehen[2]). Dafs ein solcher Unterricht den Anfang bilden mufs, darüber ist

---

[1]) Dafs diese Dinge auch schon vielfach auf den untersten Stufen berücksichtigt werden können und müssen, bedarf wohl nur der Andeutung; die Reiseübungen, welche Jarz, Über die Behandlung der Verkehrswege beim geograph. Unterricht (Zeitschr. f. Schul-Geographie III S. 121—128) empfiehlt, sind in unteren und mittleren Klassen ein vorzügliches Unterrichtsmittel.

[2]) Vgl. die Worte Kirchhoffs (Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens II² 899): „Die ganze Erde können wir den Schülern nicht zeigen, wohl aber ihre engere Heimat. Darum ist die Heimatskunde die einzig wahre Eingangspforte zur Erdkunde. Räumlich ist der heimatskundliche Unterricht genau so weit auszudehnen, als der Gesichtskreis der Kinder reicht; sein Inhalt ist alles, was in diesem Rahmen sich beschliefst. Ausgeschlossen ist folglich gar nicht das Naturkundliche oder das Geschichtliche; weder die Blumen am Bach und die Waldbäume auf den Höhen samt all dem, was da kriecht und fliegt, soll unbeachtet bleiben, noch auch die Werkthätigkeit der heutigen Bewohner, die steinernen Andenken vergangener Geschlechter" u. s. w. Vgl. auch Oehlmann, N. Jahrb. für Phil. und Pädag. Bd. 124 S. 285 f. F. A. Finger, Anweisungen zum Unterrichte in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim a. d. Bergstrafse. 3. Aufl. Berlin 1873 giebt für diesen Unterricht manchen trefflichen Wink, doch ist der ganze Gang so in unsern Gymnasien nicht möglich. Von Interesse ist auch Schädel, Der Unterricht in der Heimatskunde an der städtischen Realschule zu Strafsburg. Progr. 1878. Für die erste Vorschulklasse ist freilich das Gebotene viel zu hoch.

wohl nur eine Stimme. Über den Gang des eigentlichen erdkundlichen Unterrichts aber, der an den Gymnasien mit Sexta beginnt, sind die Ansichten noch sehr verschieden. Manche meinen, es sei das Natürlichste, in einfacher Stufenfolge von der näheren zur ferneren Heimat überzugehen und so allmählich die einzelnen Teile der Erde zu betrachten. So sagt Ruge[1]): „Der Mittelpunkt ist die Heimat. Wie das Erkenntnisvermögen wächst, erweitert sich der Horizont.“ Allein dem Schüler ist das, was aufserhalb des engsten Gesichtskreises liegt, alles ziemlich gleich fremd; er wird sich bei uns im Norden von den Alpen so wenig ein Bild machen können, wie vom Himalaya, wird in Mitteldeutschland sich die Ostsee nicht klarer vorstellen können, als die fernsten Meere; kurz, die weitere Verfolgung jenes Stufenganges vom Näheren zum Ferneren ist nicht notwendig in der Sache begründet: jenseits eines engen Horizontes wird dem Sextaner das meiste gleich fern und unklar sein[2]). Es liegt also kein zwingender Grund vor, diesen Gang beizubehalten; ja Wendt[3]) erhebt sogar sehr entschieden gegen den Grundsatz Einsprache, dafs sogenannte Heimatskunde Ausgang und Mittelpunkt[4]) alles geographischen Wissens sein müsse. Ich bin daher für die Reihenfolge des Unterrichts mit den Bestimmungen der Westfälischen Instruktion 10, 1 vollständig einverstanden, wo es heifst: „Hierbei wird es das Zweckmäfsigste sein, den Anfang mit den aufsereuropäischen Erdteilen zu machen und zwar in einer solchen Reihenfolge, welche die graphische Darstellung erleichtert“[5]).

Aufser Ruge nehmen, so weit ich die Litteratur zu übersehen vermag, die Lehrbücher die physische Geographie zum Ausgangspunkte; man wird billigen müssen, was Wagner[6]) in dieser Beziehung sagt: „Die physischen, d. h. von der Natur gegebenen Verhältnisse müssen hier stets die Grundlage bilden; die Staaten sind wie die Pflanzen, Tiere und Völker nur das wechselvolle Gewand des vielgestaltigen Erdbodens“, können also erst nach

---

[1]) Kleine Geographie I. Vorr. S. VI.

[2]) Verh. der 8. Dir.-Vers. in Pommern. S. 199. Vgl. die Verh. der 2. Schles. Dir.-Vers. 1870; besonders S. 82, 2: „Es wäre doch wohl vorzuziehen, vom Allgemeinen zum Besondern, von der Übersicht zum Detail überzugehen.

[3]) Programm S. 4.

[4]) Direktor Afsmus übertreibt z. B. diese Rücksicht auf die Heimat, wenn er (Verh. der 2. Sächs. Dir.-Vers. 1877. S. 19) sagt: „Ich bin der Ansicht, dafs vom Vaterlande in jedem Jahre in jeder Klasse die Rede sein mufs: schon auf der untersten Stufe wird man von den Hügeln, Bergen, Ebenen, Flüssen der Heimat ausgehend Anschauungsunterricht treiben, auf den folgenden mufs der Schüler Jahr für Jahr etwas mehr von Deutschland hören, wenn man auch nicht immer längere Zeit dabei verweilen kann. Der Gesichtspunkte giebt es so viele: bald kann man Bäder, bald Bergwerke, bald Eisenbahnen . . . ins Auge fassen.“

[5]) Verh. der 8. Dir.-Vers. in Pommern. S. 199.

[6]) Vorrede zu Guthe (4. Aufl.) S. XV.

diesem zur Besprechung kommen. Aber sicher ist es bedenklich, die physische Geographie wiederum in ihre einzelnen Teile wie Oro-, Hydro-, Ethno- und Topographie zu zerreifsen, wie es z. B. Steinhauser thut.

Nachdem ich so den Umfang, in welchem der erdkundliche Unterricht auf den Gymnasien zu betreiben ist, dargelegt habe, wird noch hervorzuheben sein, wie weit sich der in den gewöhnlichen Lehrbüchern gegebene Stoff beschränken läfst. Dafs der Gedächtnisballast, wie ihn die meisten unserer Lehrbücher in Zahlen und Namen noch immer in so aufserordentlichem Umfange geladen haben, beseitigt werden mufs, ist schon seit Jahren mit gröfster Entschiedenheit hervorgehoben worden [1]). Die Zahlen haben an und für sich für den Schüler keine Bedeutung; diese erhalten sie erst durch die Vergleichung, zu der aber nicht unendlich viele, sondern eine mäfsige Anzahl der wichtigsten und auch diese nur in weitgehender Abrundung [2]) herangezogen werden dürfen; man darf sich selbst bei der Vorführung der naheliegenden Verhältnisse des Vaterlandes nicht scheuen, nur runde Zahlen zu geben [3]). Wie man demnach die Zahlen, die für die Städte in mäfsiger Anzahl zu merken sind, am besten abgerundet in Tabellenform einprägt, so wird man die Gröfsenangaben der Länder und die Höhen der Berge bildlich durch graphische Darstellungen zu einander in Vergleich setzen und so klar machen. Auf diese Weise wird man den Memorierstoff, ohne den man in der Geographie freilich nie auskommen kann, in bedeutendem Mafse beschränken können und gleichzeitig dem Schüler die Arbeit erleichtern. Trotzdem bleibt immer noch genug, was der Schüler dem Gedächtnis einprägen mufs. Man wird der 8. Pommerschen Direktoren-Versammlung zustimmen müssen, welche [4]) für jede höhere Schule der Provinz „einen Kanon dessen, was in jeder Klasse dem Gedächtnis eingeprägt werden mufs", für erforderlich erklärt. Das Wichtigste sind Namen und Lage der bedeutendsten Meere und Länder, Gebirge und Flüsse, Staaten und Städte; dabei wird man natürlich auch andere Gesichtspunkte, wie z. B. den Verkehr und seine Wege nicht aus dem Auge lassen dürfen, nimmer aber zu einer Bedeutung aufbauschen, wie Paulitschke thut, dessen übertriebene Forderung Swoboda [5]) mit Recht zurückweist. — Ohne die Unter-

---

[1]) Kirchhoff in dieser Ztschr. 1871 S. 19.

[2]) Verh. der 2. Sächs. Dir.-Vers. 1877. S. 209. Kirchhoff a. a. O. S. 19: „Nur runde Zahlen sind von Sexta bis Prima zu lernen." Vgl. auch die Aufsätze von Knaus und Bafs über geographische Zahlen in der Zeitschrift für Schul-Geographie II. III, sowie die beherzigenswerten Worte Peschels, Abhandlungen I S. 444 f.

[3]) Rösen, Lehrplan für den geographischen Unterricht. Programm Oberhausen a. d. Ruhr, 1880. S. 11.

[4]) Verhandlungen S. 202 f.

[5]) Zeitschrift f. Schul-Geographie III S. 46—51.

weisung und ohne gedächtnismäfsiges Einprägen dieser wichtigsten topischen Gegenstände ist überhaupt ein Erfolg des geographischen Unterrichts nicht denkbar, so wenig als ein Sprachunterricht ohne Vokabellernen [1]).

Wenn schon in den Fragen, die wir bisher betrachteten, z. T. bedeutende Verschiedenheiten der Ansichten hervortraten, so ist dies inbetreff der Methode in noch viel ausgedehnterem Mafse der Fall.

Dafs der Unterricht in der Erdkunde vielfach nicht den rechten Erfolg hatte, lag teilweise in der unzureichenden Zeit, die ihm zugewendet wurde, teilweise in der mangelhaften Methode begründet; denn lange hat man sich damit zufrieden gegeben, den Schülern einen umfangreichen geographischen Wissensstoff einzuprägen [2]), indem als einzige Verbindung desselben die politische Zusammengehörigkeit betrachtet wurde, die doch nur allzu häufig eng Zusammengehörendes zerreifst. Nach dieser Seite hin ist ein Fortschritt eingetreten; denn nur wenige werden heute dagegen einen Einspruch erheben, wenn als der eigentliche Mittelpunkt der schulmäfsigen Erdbeschreibung die Topik [3]) betrachtet wird; sie wird die Möglichkeit bieten, den reichen Stoff gehörig zu gliedern und doch wieder als Ganzes zu klarer Anschauung zu bringen; doch mufs der Lehrer dabei im Auge behalten, dafs gedächtnismäfsig nicht allzu viel und namentlich nicht Vereinzeltes, sondern nur Stoff zu merken ist, der unter allgemeine Gesichtspunkte geordnet ist, und dafs aus der Summe des Wissenswerten nur das Wesentliche ausgewählt [4]) wird und zwar stets unter Berücksichtigung des Standpunktes der Klasse; denn gerade in dieser Beziehung mufs vom Lehrer die gröfste Sorgfalt verlangt werden, damit er den kleinen Schülern in Sexta und Quinta nicht Dinge vorbringt, die sie nicht verstehen, ebenso wenig aber auch in den oberen Klassen vorzeitig Hypothesen erwähnt, die in der Wissenschaft noch Gegenstand des Streites sind [5]), wenn hier auch „die Grenzen, wo das Unbestrittene aufhört und das Gebiet des Zweifelhaften beginnt, zu allen Zeiten sich nicht scharf ziehen

---

[1]) Wie verkehrt auch dieser Unterricht betrieben werden kann, hat Kirchhoff in dieser Ztschr. 1871 S. 20 gezeigt.

[2]) O. Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. 2. Aufl. 1878. S. 3: „Der Schüler mufste sich die Namen der Länder, Inseln, Meere, Flüsse, Seeen, Provinzen, der Städte mit ihren Häuser- und Einwohnerzahlen einprägen in der Art, wie er lateinische und griechische Vokabeln auswendig zu lernen hatte". Vgl. den Spott Peschels über diese Art des Unterrichts Abh. I S. 443 f.

[3]) Kirchhoff, in dieser Ztschr. 1876 S. 361 f. Wagner, Vorrede zu Guthe S. VIII.

[4]) Delitsch a. a. O. S. 3. Wutzdorf in den Verhandl. der 2. Schles. Dir.-Vers. S. 77.

[5]) Ansicht Virchows, die er auf der Versammlung der Naturforscher in München 1877 aussprach. Delitsch a. a. O. S. 9.

lassen"[1]). In dieser Beziehung freilich sind selbst unsere besten Schulbücher noch nicht vorsichtig genug, wie Kirchhoff beweist, der doch auch Hypothesen aufgenommen hat, die noch nicht allzu sicher sind.

Wie der Lehrer sich aber hüten mufs, die Grenzen des Verständnisses der Schüler zu überschreiten, ebenso mufs er es vermeiden, bei den der Geographie verwandten Wissenschaften, ohne welche der geographische Unterricht nicht möglich ist, zu lange zu verweilen. Ohne geschichtliche Notizen wird manches Kapitel der politischen Geographie unklar bleiben, doch dürfen dieselben nicht zu allzu umfänglichen Exkursen anschwellen; ebenso wird man sich bei den naturgeschichtlichen Bemerkungen Beschränkung auferlegen und hier nur das berücksichtigen dürfen, was für den Menschen von Bedeutung ist[2]). Der Lehrer wird also aus den verwandten Gebieten nur so viel Stoff herübernehmen, als für die Klassenstufe durchaus nötig ist, den Wissensstoff der eigenen Disziplin aber mafsvoll namentlich in Zahlen und Namen beschränken und dann alle Einzelheiten, die in ihrer Vereinzelung so leicht der Tod des Erfolges im Unterricht werden, zu einem Gesamtbilde verbinden, in dem das Land, welches betrachtet wird, dem Schüler in allen Beziehungen deutlich und anschaulich vor Augen tritt[3]).

Der Grundcharakter dieses Unterrichts ist also ein beschreibender. Da wird der Lehrer in der Sexta in der schlichtesten Weise, je höher um so weiter aussehend Rücksicht nehmen auf die Umrisse des Landes, auf das Klima „als den Vermittler zwischen Lage und Erhebungsweise eines Landes einerseits, seinen Erträgnissen andererseits[4]), die Flüsse, die Bewohner, ihre geschichtliche Entwicklung, so weit sie „von nachwirkender Bedeutung für die Gegenwart ist, . . . Kausalität der Stadtgründungen und des Erblühens der Städte"[5]), alles dies freilich in ausgedehnterer, eingehenderer Weise nur auf der obersten Stufe; aber auch auf der untersten Stufe wird sich hinreichender Stoff finden, der dem Schüler in lebhafter Schilderung vorgeführt werden kann, am besten natürlich im Anschlufs an gute Bilder: „das Bild spricht beredter, als die beste Schilderung, die wir hören oder lesen"[6]).

---

[1]) Peschel, Abh. I S. 432.

[2]) Delitsch a. a. O. S. 7. Peschel, Abh I S. 431: „Bleibt doch das höchste und letzte Ziel unserer Wissenschaft immerdar, die Erdräume samt ihren Gestalten, Stoffen und Kräften als Wohnort der Menschen und Schauplatz ihrer geschichtlichen Schicksale zu betrachten."

[3]) Kirchhoff, Encykl. II² S. 904: „Einen eindrucksvollen Begriff von einem Lande erhält der Schüler nur, wenn man ihm dessen ganzen Naturinhalt, zu dem sich die Menschenwerke unzertrennbar gesellen, in kräftigen Zügen malt, Zug auf Zug, bis das Bild fertig dasteht, um dann erst zu einem neuen überzugehen."

[4]) Kirchhoff, Encykl. II² S. 907. [5]) Ebenda.

[6]) Delitsch a. a. O. S. 27. Peschel, Abh. I S. 447 hebt sicher mit Recht hervor, dafs wir mit Leichtigkeit Namen festhalten, wenn sich an sie irgend

Sobald man diesen Satz als richtig anerkennt — und man wird nicht umhin können —, wird man notwendigerweise eine ausreichende Ausstattung der Gymnasien mit dergleichen Bildern fordern müssen; denn der Lehrer der Geographie wird Anschauungsunterricht ohne einen ausreichenden Apparat ebenso wenig fruchtbringend treiben können, wie z. B. ein Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften. So hat schon Direktor Seemann auf der 5. Preufs. Direktoren-Versammlung (1868) ein besonderes geographisches Lehrzimmer gefordert. Damals fand sein Antrag allerdings nur drei Stimmen, seitdem aber hat sich die Forderung immer von neuem und ernstlicher erhoben. Besondere Rücksicht verdient der Aufsatz von Oskar Schneider, Notwendigkeit und Einrichtung geographischer Schulsammlungen [1], auf den auch Kirchhoff und Delitsch verweisen. Allein mir will es scheinen, als ob diese Forderungen doch viel zu weit gehen; bei der Zeit, die jetzt dem geographischen Unterrichte gewidmet wird, sind sie nicht durchzuführen; in beschränktem Umfange vorgeführt, würden solche Anschauungsmittel einen grofsen Nutzen stiften können [2]).

So soll der Unterricht namentlich im Anfange möglichst auf Anschauung basiert werden; der Schüler soll unter der Leitung des Lehrers beobachten, soll aber bald auch selbst Hand anlegen lernen [3]), um zum Verständnis der Karte, die ihm ein Bild des betrachteten Landes giebt, zu gelangen. Dazu ist, wie man heute ziemlich ausnahmslos zugiebt, nötig, dafs der Schüler skizzierte Tafelzeichnungen des Lehrers in ein Gradnetz, das er unter Anleitung selbst gezeichnet oder vielleicht auch lithographiert vor sich hat, einträgt und so mit dem Umrisse gleichzeitgi nach Gröfse und Lage in annähernder Richtigkeit bestimmt [4]). Im Anfang macht diese Operation den Schülern freilich Mühe, namentlich wenn ihre Fertigkeit im Zeichnen noch gering ist; allein wenn die Schüler nur einigermafsen geübt sind, so werden sie, sobald sie ein Bild erst einmal fixiert und sich die wichtigsten Kreuzungspunkte [5]) — in dieser Beziehung stimme ich mit Kirchhoff überein — gemerkt haben, die Zeichnung von Australien,

---

etwas knüpft, was unsere Einbildungskraft lebhaft erregte. Vgl. auch Kropatscheck, Verh. des 2. Geographentages S. 129, nach dem es eine alte Forderung ist, überall den Schüler zum Selbstsehen, zur Anschauung zu bringen.

[1]) In dieser Ztschr. 1877 S. 145—157.

[2]) Delitsch, Beiträge S. 27. Das geographische Museum würde nach seinen Forderungen so umfangreich sein müssen, dafs wenig Aussichten vorhanden sind, diese Wünsche erfüllt zu sehen.

[3]) Wagner, Geogr. Jahrb. VIII S. 573.

[4]) Vgl. über die zeichnende Methode auch Wagner, Verh. des 1. Geographentages zu Berlin S. 106—135. Konrad Jarz, Zeitschrift für Schul-Geographie IV S. 18—27.

[5]) Vgl. auch Oehlmann, N. Jahrb. f. Philol. und Päd. Bd. 124 S. 329.

Afrika, Südamerika bald in leidlicher Ausführung leisten und dann mit erlangter gröfserer Übung auch zu den schwierigeren Aufgaben übergehen können, wie sie namentlich unser Vaterland bietet. Das Zeichnen darf jedoch auch nicht übertrieben werden, obschon es ein methodisch wichtiger Teil des geographischen Unterrichts ist. Die Zeichnung mufs daher möglichst einfach, nicht zu künstlich sein; die von Kirchhoff[1]) geschilderte Weise scheint mir noch zu kompliziert: so durchgeführt würde die Zeichnung die ganze dem Unterricht jetzt zugebilligte Zeit in Anspruch nehmen. Ich möchte dem Verfahren, wie es Kaufmann und Maser[2]) vorgeführt haben, den Vorzug geben, denn man wird Matzat[3]) darin beistimmen müssen, dafs die durch die Zeichnung des Lehrers und der Schüler entstandene Karte kein Bild des Landes geben, sondern nur so beschaffen sein soll, dafs man sich nach ihr ein Bild, d. h. eine Vorstellung von dem betreffenden Lande machen kann[4]). Sind die Schüler dann erst etwas fortgeschritten, so werden sie sorgfältigere Bilder mit genauerem Anschlufs an die wirklichen Formen geben können, wie sie der Zeichenatlas bietet, den Debes im Verein mit Kirchhoff und Lehmann in 2 Heften 1882 herausgegeben hat[5]).

Es fragt sich nun, wie und wann die Zeichnung gefertigt werden soll. Der Lehrer beginnt einen Erdteil zu besprechen und läfst an der Wandtafel die Umrisse entstehen, indem er seine Erläuterungen hinzufügt; der Schüler zeichnet das Bild Zug um Zug auf der Tafel, die er vor sich hat, nach. „Es schadet nicht, wenn die Zeichnung anfangs noch roh und ungeschickt erscheint"[6]); denn es genügt, Umrisse wie Gebirge und Flüsse durch einfache Linien zu bezeichnen, die Ergänzung der Zeichnung wird eben der Vortrag des Lehrers und die nachfolgende Betrachtung des Atlas bieten. Ich bin also der Ansicht, dafs diese Zeichnung nur die Umrisse, die Lage der Gebirge u. s. w. zu einander im allgemeinen wiedergeben soll; der Schüler zeichnet sie in der Schule nach, wiederholt sie dann zu Hause, um sie in der nächsten Stunde an der Wandtafel von neuem vorzuführen.

---

[1]) Encykl. II² S. 906.

[2]) G. Kaufmann und G. Maser, Geographische Faustzeichnungen als Grundlage für einen methodischen Unterricht in der Geographie. 2 Hefte. Strafsburg 1877 u. 1878. Auch Wagner, Verh. des 1. Geographentages S. 120 ff. erkennt das gesunde Prinzip an, das dieser Methode zu Grunde liegt. Sehr instruktiv über Kartenlesen und Kartenzeichnen sind für den Lehrer auch die Bemerkungen Peschels (Abh. I S. 434 ff.), doch ist die da vorgeschlagene Methode bei der geringen technischen Fertigkeit der Schüler und wohl auch vieler Lehrer wohl nie anzuwenden.

[3]) Vorr. S. XII.

[4]) Oehlmann, N. Jahrbücher f. Phil. u. Päd. Bd. 124 S. 326.

[5]) Die Karten-Skizzen für die Schulpraxis von Umlauft (Wien 1882) habe ich noch nicht gesehen. Sie werden von Jarz, Zeitschr. f. Schul-Geogr. IV 19 ff. besprochen.

[6]) Kaufmann und Maser I. Vorr. S. 3.

Wenn das Pensum der Zeichnung erfüllt ist, öffnen die Schüler Atlas und Lehrbuch, um an dem Bilde des Atlas die Zeichnung zu kontrollieren und die zu merkenden Namen, die das Lehrbuch ebenso wie der Atlas geben mufs, in der richtigen Form dem Gedächtnis einzuprägen. Dann wird ihnen der weitere nötige Wissensstoff im Zusammenhange geboten[1]). — Weiter wird dann der Schüler bald imstande sein entweder selbst oder unter Anleitung des Lehrers mancherlei Ähnlichkeiten[2]) in der Bildung der Einbuchtungen der Meere, im Laufe und in der Mündung der Flüsse u. s. w. aufzufinden, die dann wiederum dazu dienen, das Gesamtbild von der Erdoberfläche fester zu gestalten. — Auf der obersten Stufe wird das Zeichnen besonders dazu dienen, dem Schüler einzelne schwierige Gesichtspunkte, die der Atlas nicht sofort zur richtigen Erkenntnis bringt, vorzuführen.

Überall aber mufs der Atlas zur Ergänzung und Richtigstellung der Vorstellungen neben der eignen Skizze in der Hand des Schülers sein. Dabei ist es nötig, stets darauf hinzuweisen, dafs das Bild der Landkarte kein richtiges sein kann, weil hier Teile einer Kugel auf eine Ebene übertragen sind[3]).

Im Anschlufs an diese Darlegungen möchte ich noch kurz die Frage über die Aussprache fremdsprachlicher Namen erörtern. Das deutsche Volk hat mit einer ganzen Reihe fremdsprachlicher Namen Veränderungen vorgenommen; diese werden wir natürlich unter allen Umständen beibehalten, werden also auch ferner Florenz, Neapel, Kopenhagen, Neu-York, Japan, Jamaica, Mauritius u. s. w. sprechen. Bei allen übrigen Namen müssen wir uns bemühen die Aussprache des betreffenden Volkes so korrekt als möglich wiederzugeben, wenn es auch nicht leicht sein wird, noch dazu da nicht nur bei aufsereuropäischen Namen der Accent so oft verschieden bezeichnet wird[4]). Nach meiner Ansicht würde es sehr nützlich sein, dem geographischen Leitfaden stets ein Namenregister in der Weise beizugeben, wie es früher Daniel in seinem Lehrbuche that; in dem Texte selbst die Aussprache in Klammern zu geben, ist nicht so zweckentsprechend; aber zu weit geht man, wenn man die Bezeichnungen ganz aus den Lehrbüchern verbannt und verlangt, dafs, wer Geographie treiben wolle, Sprachen lernen müsse, wie Guthe und Wagner

[1]) Vgl. auch die Ansicht des Geh. Rat Wehrmann in den Verh. der 5. Pomm. Dir.-Vers. S. 203, welcher das Zeichnen, so weit möglich, in Sexta beginnen will.

[2]) Ein lebhaftes Bild, wie solche Ähnlichkeiten im Unterrichte zu verwerten sind, giebt Peschel, Abh. I S. 448 ff.

[3]) Ein interessanter Vortrag über die Kartographie ist 1877 von Kaupert zu Berlin gehalten und dann im Deutschen Schulmuseum abgedruckt worden: Der gegenwärtige Standpunkt der Kartographie nebst einem kurzen Abrifs der historischen Entwicklung derselben.

[4]) Vgl. auch Geistbeck, Zeitschr. f. Schul-Geogr. III S. 115 f. und Hirt ebenda S. 215.



es thun[1]). Ein solches Register mufs dann dem Unterrichte der betreffenden Anstalt durchaus als Norm zu Grunde gelegt werden. Freilich wäre es wohl wünschenswert, wenn in dieser Beziehung von einem der nächsten Geographentage feste Gesichtspunkte und Normen, womöglich mit zahlreichen Beispielen, aufgestellt würden[2]).

Wie soll nun das Einüben geschehen? Wie ist zu bewirken, dafs die Schüler das Erlernte, auch das auf früheren Stufen Erlernte behalten? Die Probe, ob der Schüler ein Pensum, das ihm in der oben beschriebenen Weise vorgeführt worden ist, verstanden und sich hinlänglich eingeprägt hat, wird dadurch angestellt, dafs er in der nächsten Stunde das Kartenbild, das er in Gemeinschaft mit dem Lehrer entworfen hatte, wiederholt; die mündliche Repetition, welche neben der Karte nicht zu entbehren ist, erstreckt sich sodann auf das übrige Wissen, das teilweise einzeln abgefragt, teilweise vom Schüler im Zusammenhange dargelegt wird; freilich ist diese letztere Weise namentlich in den untersten Klassen meist aufserordentlich schwierig, auch wird man sich da zufrieden geben müssen, wenn der Schüler ein Bild, das ihm der Lehrer in der vorhergehenden Stunde gegeben und mit der Klasse wiederholt hat, in den einfachsten Sätzen zu reproduzieren vermag. — Dem Schüler mufs auf dieser untersten Stufe der zu merkende Wissensstoff in der Klasse so eingeprägt werden, dafs die häusliche Arbeit nur ein geringes Mafs an Zeit erfordert; daher ist durchaus nicht zu fordern, dafs der Schüler zu Hause andere als die oben beschriebenen Karten zeichnen soll[3]).

Auf den folgenden Stufen mufs natürlich stets auf die Gebiete, die früher betrachtet waren, zurückgekommen werden; bevor der Lehrer zu dem Neuen übergeht, was das Pensum mit sich bringt, wird er sich überzeugen, dafs das früher Erlernte noch in ausreichender Weise gewufst wird, erst dann schreitet er weiter und fügt den neuen Stoff in den Rahmen des vorhandenen Wissens ein. Je weiter nach oben, um so mehr gebietet es aber der Zeitmangel, dafs sich der Lehrer auf die Hauptsachen beschränkt; doch wird man dort allmählich dazu schreiten können, umfangreichere zusammenhängende Darlegungen von dem Schüler zu verlangen, denn die Fähigkeit dazu wird durch den ganzen Unterricht der Schule, durch die Übungen auch in anderen Gegenständen gewachsen sein.

---

[1]) Vgl. auch Güssow, Zeitschr. f. Schul-Geogr. III S. 213 f.

[2]) Vgl. Geistbeck, Ebenda III S. 116.

[3]) Kirchhoff, Encykl. II² 906: „Spielereien mit dem Tuschkasten sind selbst für die häuslichen Übungen im Kartenzeichnen zu verpönen.“ Wagner, Verh. des 1 Geographentages, S. 108 f. und S. 112, erhebt mit Recht Protest gegen die noch so weit verbreitete Unsitte, Karten ohne jegliche Anleitung als Hausaufgabe entwerfen zu lassen, denn sie setzt an den Anfang, was eines der Endziele der zeichnenden Methode sein soll. Siehe These 2 des 1. Geographentages (S. 134).

Wie schon oben erwähnt, wird es für das Festhalten des Erlernten von Seiten der Schüler aufserordentlich wichtig sein, sie schon früh anzuleiten, auf Ähnlichkeiten zu achten und diese stets im Auge zu behalten; so wird man immer wieder auf früher Gelerntes zurückgreifen und es dem Schüler, wenn er es inzwischen vergessen haben sollte, wieder in Erinnerung bringen können.

Das beste schriftliche Extemporale würde wohl die von Kirchhoff[1]) so dringend empfohlene Probekarte sein; daneben sind jedoch auch sonstige Extemporalien in angemessener Form, namentlich auf zusammenhängende Fragen beschränkt, empfehlenswert.[2])

Damit sind wir bereits zu der Frage übergegangen, wie die Prüfungen in der Erdkunde zu veranstalten sind. Die Versetzungsprüfungen sind in diesem wie in jedem anderen Gegenstande ein vorzügliches Mittel, den Eifer der Schüler zu spornen; sie werden sich natürlich auf Fragen aus dem Gebiete dessen, was in der Klasse neu durchgenommen resp. repetiert ist, beschränken müssen. — Für die Prüfung im Abiturientenexamen sind die Bestimmungen des Reglements mafsgebend. Danach erscheint die Geographie nicht als ein selbständiger Gegenstand, sondern im Anschlufs an die Geschichte. So lange sie nur mit so geringer Stundenzahl bedacht ist, wird man stets daran festhalten müssen, sie in irgend einer Verbindung auch beim Abiturientenexamen erscheinen zu lassen; denn „einerseits ist zu wünschen, dafs die Zahl der Fächer, in denen geprüft wird, nicht vermehrt werde, andererseits ist eine äufsere Anregung, wie sie die Prüfung bietet, sehr wesentlich. Darum behandle man die Geographie nicht als einen besonderen Prüfungsgegenstand, prüfe aber . . . bei dem Examen in der Geschichte zugleich das geographische Wissen des Abiturienten . . und betrachte eine vollständige, den Mangel an allgemeiner Bildung kennzeichnende Unwissenheit als Beweis seiner Unreife.“[3]) Eine solche Prüfung braucht keine Farce zu sein, wie sie Kirchhoff[4]) nennt und verspottet. Sicher geben Abiturienten in der Geographie oft erschreckliche Antworten.[5]) Es hat dies aber seinen Grund darin, dafs neuere Geographie, also wirkliche Erdkunde früher an vielen Gymnasien nach der Quinta nur vereinzelt betrieben wurde. Vielleicht ist auch das aus dem Ergebnisse einer Abiturientenprüfung gewonnene Urteil über die geographischen Leistungen des Examinanden nicht ganz zuverlässig; man mufs doch billigerweise in Rechnung ziehen, dafs die Fragen über Geographie meist in den letzten Augenblicken der Prüfung gestellt werden, wo die Spannkraft der

[1]) Encykl. II² S. 906.
[2]) Verh. der 8. Pomm. Dir.-Vers. S. 78 und erste Hälfte der These 9 S. 210.
[3]) Wutzdorf, 2. Schles. Dir.-Vers. (1870) S. 76.
[4]) In dieser Ztschr. 1876 S. 368/9.
[5]) Das gebe ich Kropatscheck (Verh. II S. 134) zu.

Schüler und vielleicht auch die Geduld der Kommission etwas erschöpft ist.

Die Prüfung im Abiturientenexamen soll nachweisen, ob der Schüler das Maſs des Wissens, welches der Lehrplan erfordert, sich in genügender Weise eingeprägt hat. Der Lehrer wird also dem Examinanden Fragen vorlegen, deren Beantwortung ersehen läſst, daſs die physische und politische Geographie in ihren wesentlichen Teilen bekannt ist. Man wird demnach bei Spanien z. B. vom Abiturienten verlangen müssen, daſs er ohne Karte die Umrisse, die wichtigsten Parallelkreise und Meridiane, sodann die Lage der hauptsächlichsten Gebirge, wie überhaupt das Nötigste über die Bodenerhebung und deren Einfluſs auf das Klima, die Richtung der Flüsse, ihre Bedeutung für das Land, weiter die wichtigsten Angaben über die Ethnographie, die Flora in geordneter Weise zu geben vermag. Daran können sich Fragen über die Entwicklung der Staaten und der Kultur, über die Verbindungswege mit Frankreich, über die Kolonieen knüpfen. Ähnliche Fragen werden sich bei der Betrachtung Italiens ergeben: da ist für die Bestimmung der Lage besonders der 30. Meridian von Bedeutung. Weiter werden sich da Fragen über das Mittelmeer, seine Teile, seine Lage in der subtropischen Zone, deren Einfluſs auf die Wassermenge, über Ebbe und Flut, sodann über Hebung und Senkung der Ufer Italiens u. s. w. anknüpfen lassen. In dieser oder ähnlicher Weise werden die Abiturienten über die wichtigsten Länder Europas geprüft. Von den übrigen Erdteilen wird man eine gleich eingehende Kenntnis nicht fordern können; da wird es z. B. in Bezug auf Afrika genügen, wenn die Examinanden die Umrisse, die wichtigsten Bodenerhebungen und deren Einfluſs auf das Klima, die wichtigsten Flüsse, die Bedeutung, die in mancherlei Beziehung (Ethnographie, Religion, Tierwelt) eine Linie hat, die sich mehr oder weniger mit dem Äquator deckt, die Kolonieen der europäischen Staaten kennen lernen.

Ein solcher Umfang des Wissens kann erreicht werden und ist meines Erachtens auch ausreichend. Volle Sicherheit wird sich freilich erst ergeben, wenn der Unterricht durch die ganze Anstalt wirksam gewesen ist.

Was schlieſslich die Hülfsmittel beim Unterricht betrifft, so ist es natürlich nicht möglich, die ganze Menge derselben zu besprechen. Am besten werden dem geographischen Unterrichte diejenigen Lehrbücher dienen, welche den Schüler zu vergleichendem Kartenstudium anreizen, selbst ein Kommentar zur Karte sind und sich bemühen, dem Leser die Betrachtung der Karte, die Auffassung der Formen in jeder Weise zu erleichtern.[1]) Aber jedenfalls darf der Leitfaden nicht gleichzeitig den Elementaratlas vertreten oder ersetzen wollen; er wird daher nur solche

[1]) Wagner, Vorr. zu Guthe (4. Aufl.) S. IX.

Illustrationen bieten dürfen und auch müssen, welche seiner Eigenschaft als Kommentar zum Atlas entsprechen, also das Verständnis des Atlas fördern, dem Kartenlesen dienen.[1]) Wenn man nun die grofse Reihe der geographischen Lehrbücher von diesem methodischen Gesichtspunkte aus betrachtet, so wird man freilich ebenso, wie es Wagner[2]) vom Standpunkte der Wissenschaftlichkeit thut, die Masse derselben verurteilen müssen, ohne dafs man mit Gerstner zu dem Urteil zu kommen braucht, dafs ein geographisches Lehr- und Schulbuch, welches mit voller wissenschaftlicher Tiefe eine allen Anforderungen der Pädagogik genügende Methodik verbinde, fehlen müsse, so lange noch selbst über den Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts die Meinungen sich diametral gegenüberständen[3]). Wie ein geographisches Elementarbuch beschaffen sein soll, hat Kirchhoff[4]) früher dargelegt, jetzt hat er selbst seine Gesichtspunkte in musterhafter Weise in seiner „Schulgeographie“ (Halle 1882) ausgeführt. Es ist an dem Buche zu loben, dafs der Stoff der allgemeinen Erdkunde stufenmäfsig erweitert wird, dafs sich nur die Zahlen über 100 000 im Texte finden, die übrigen in der Form von Tabellen und in bildlicher Darstellung veranschaulicht werden; dafs der Schüler auf den folgenden Stufen immer gezwungen ist, das auf den früheren durchgenommene Pensum festzuhalten oder es sich von neuem einzuprägen, stets durch die nötigen Fingerzeige des Lehrbuchs dabei unterstützt. Dazu kommt, dafs es namentlich auch dem Schüler der oberen Klassen einen ausreichenden Lernstoff in der allgemeinen Erdkunde bietet, durch den der Unterricht in der Klasse eine wesentliche Stütze erhält. So ist es eine tüchtige Arbeit, die für den Unterricht in mittleren und oberen Klassen von heilsamen Folgen sein wird; an die Schüler der unteren Klassen stellt es aber zu hohe Forderungen, namentlich weil der Ausdruck oft zu gesucht und infolge dessen nicht glücklich gewählt ist. — Für diese Klassen bleibt nach meinem Urteil auch jetzt noch Daniels Leitfaden das beste Buch, dessen erster Abschnitt den Stoff für VI und V in ganz zweckentsprechender Weise, schlicht, einfach, den Schülern leicht fafslich bietet; Namen sind in ausreichender Menge, Zahlen freilich zu wenig gegeben, auch ist die Aussprache sorgfältig berücksichtigt. Der zeichnenden Methode wird freilich durch dieses Buch keine Unterstützung gewährt.

Unter den übrigen Büchern, von denen einige in manchen Beziehungen ausgezeichnet sind, ist keines, das dem geographischen Unterrichte am Gymnasium ohne Bedenken zu Grunde gelegt werden könnte. Daniels Lehrbuch, für den Schüler ein

[1]) Vergl. auch O. Delitsch, Zeitschr. f. wissensch. Geographie I S. 83.
[2]) Geogr. Jahrb. (1879) VII S. 552.
[3]) Kropatscheck, N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 122, S. 519.
[4]) Encykl. II² S. 907.

brauchbares Lese- und Nachschlagebuch, namentlich auch um seines billigen Preises, der Fülle des Stoffes, der sich durch Korrektheit auszeichnet, und der patriotischen Wärme wegen empfehlenswert, ist als Schulbuch zu umfangreich, namentlich überschreiten die Zahlen alles Mafs, auch ist den historischen Angaben zu viel Raum gewährt. Anton Steinhausers Lehrbuch der Geographie (2 Teile, Prag 1875/76) enthält teilweise aufserordentlich instruktive, gradezu unübertreffliche Holzschnitte, die dem Kenner die gröfste Freude bereiten und Klarheit der Anschauung nach jeder Richtung fördern, doch ist das Buch für den Schüler selbst der oberen Klassen, wenigstens für den Durchschnittsschüler, viel zu schwierig. Auch kann ich mich mit der Anordnung des Stoffes in der allgemeinen Erdbeschreibung nicht befreunden. Methodisch von grofsem Interesse ist Matzat, Zeichnende Erdkunde (Berlin 1879), das freilich nicht für Gymnasien berechnet ist. Besonders charakteristisch für das Buch ist es, dafs der Verf. zahlreiche Dichterstellen bietet, um auf das Gemüt des Schülers zu wirken; allein nicht alle Stellen sind so charakteristisch, dafs sie in dem Leitfaden einen Platz verdienen; und einen bescheidenen Platz, wie der Verf. meint, nehmen sie nicht ein. Wenn aber der Lehrer noch weitere Stellen hinzufügen soll, so mufs man fragen, welche Zeit dann für die eigentliche Geographie bleibt. Die Darstellung der topischen Geographie ist auf die Anwendung eines zeichnenden Lehr- und Lernverfahrens begründet, das mit dem von Kaufmann und Maser durchgeführten im wesentlichen übereinstimmt. S. Ruge (Kleine Geographie. Dresden 1877—79, 3 Hefte) glaubt einem Fingerzeige der Natur zu folgen, wenn er von der politischen Geographie ausgeht und dann erst die physische folgen läfst; doch ist dieser Gang sicher nicht der naturgemäfse, wie er auch sonst allgemein verworfen wird. Dronke (Leitfaden, Bonn 1877/78. 5 Hefte) bietet einen angemessenen Gang des Unterrichts, hat auch den Stoff meist recht geschickt behandelt, doch wird viel zu viel gebracht. Die dazu gehörenden geographischen Zeichnungen treiben die konstruktive Methode auf die Spitze und sind deshalb nicht nur für Gymnasien unbrauchbar, wenn auch der Lehrer diesen oder jenen Punkt daraus wird entnehmen können. Volz (Lehrbuch der Erdkunde, Leipzig 1876) will die Anforderungen von Stufe zu Stufe nicht so sehr an das Gedächtnis, als an das Verständnis steigern und die Thatsachen in Auswahl bieten, allein es ist so viel von der Geschichte aufgenommen, dafs schon der Umfang des Buches seine Benutzung als Lehrbuch ausschliefst. Die Bücher von Seydlitz sind bei allen ihren sonstigen Vorzügen doch von der Schule fernzuhalten, weil die Kartenskizzen in denselben nicht die Absicht haben, einen speziellen Punkt, der dem Schüler auf der Karte nicht sofort ohne einen Fingerzeig klar wird, zur Anschauung zu bringen, sondern gleichsam den Atlas

ersetzen, alle möglichen Verhältnisse gleichzeitig vorführen. K. Götze (Geographische Repetitionen, Mainz 1874) stellt an den Schüler sehr hohe Anforderungen, ohne dafs er meist zu dem erwünschten Resultate wirklichen Verständnisses kommen wird.

Ein für alle Klassen gleichmäfsig brauchbares Buch ist also bis jetzt nicht vorhanden, doch werden die Bücher von Daniel und Kirchhoff, besonders aber das letztere, dem Bedürfnis der Gymnasien im wesentlichen genügen können.

Mit der Thätigkeit in der Schule allein ist jedoch das Ziel des Verständnisses nicht so zu erreichen, als wenn die Schüler auch aus eignem Triebe zu Hause das, was sie durch den Unterricht gelernt, zu ergänzen und weiterzuführen suchen; und es fehlt ja glücklicher Weise auch für die Geographie nicht an solchen Schülern, die Hinweise auf einzelne Abschnitte in gröfseren Werken, Empfehlungen von guter geographischer Lektüre sich zu Nutzen machen. Die Litteratur, die hier zu erwähnen wäre, ist so aufserordentlich reich, dafs darauf einzugehen zu weit führen würde.

Auch an sonstigen Hülfsmitteln zur Förderung dieses Unterrichts haben die letzten Jahre unendlich viel, auch viel Gutes gebracht; leider aber sind die Mittel der Schulen für diesen Gegenstand meist beschränkte. Was zunächst die Atlanten betrifft, so hat unsere Zeit ganz aufserordentliche Leistungen aufzuweisen, auch unter den für Schule und Schüler bestimmten Arbeiten. Steinhauser[1]) bemerkt mit Recht, dafs „gute zweckmäfsige Arbeiten für Schule und Schüler in neuester Zeit nicht mehr, wie in früheren Perioden, rari nantes in gurgite vasto sind, dafs die Masse Unberufener, die das Bedürfnis mit schlechten Reduktionen gröfserer Karten zu befriedigen glaubten, geringer geworden ist und es nun Werke giebt, in denen der Geist eines echten Geographen und umsichtigen Schulmanns weht.“ Auch hier verbietet der Reichtum der vorhandenen Hilfsmittel ein Eingehen auf dieselben. Dagegen möchte hier die Frage am Platze sein, ob es sich empfiehlt **einen** Schulatlas für alle Schüler einzuführen, und welcher dazu sich am meisten eignet. Wie wir im sprachlichen Unterrichte vom Schüler eine bestimmte Grammatik, im Geschichts- und Geographieunterrichte ein bestimmtes Lehrbuch verlangen, so ist es natürlich, dafs auch ein bestimmter Atlas zu Grunde gelegt wird; denn nur so kann viel Unruhe vermieden werden, die sonst in der Stunde entstehen mufs, wenn der Lehrer nicht eine bestimmte Karte zum Aufschlagen bezeichnen kann; auch so nur kann ohne Zeitvergeudung kontrolliert werden, ob der Schüler gefunden hat, was er suchen soll. Ich bin der Ansicht, dafs heutzutage, wo für geringes Geld ein neuer Atlas erworben werden kann, die Rücksicht auf den Kostenpunkt, die früher wohl hervor-

---

[1]) Encyklopädie IV² S. 162.

treten mochte, schwinden mufs. Für alle Schüler derselben Klasse ist also ein Atlas zu fordern und zwar ein solcher, der sich mit dem Leitfaden in möglichster Übereinstimmung befindet, nicht mit Namen überladen ist und gewisse Reihen von Karten in demselben Mafsstabe bietet[1]). In diesen Beziehungen entspricht den oben empfohlenen Büchern von Daniel und Kirchhoff am besten für die unterste Stufe der im Format allerdings etwas zu kleine Kleine Schul-Atlas von E. Debes, der vollständig hält, was er verspricht. Auch auf der nächsten Stufe wird es angemessen sein, einen einheitlichen Atlas festzuhalten; mit Rücksicht nun auf die Erwägung, dafs es das zweckmäfsigste ist, wenn durch die ganze Anstalt in den einzelnen Fächern Bücher eingeführt sind, die unter sich in Verbindung stehen, nicht Verschiedenheiten zeigen, die den Schüler in Verwirrung bringen können, wie doch so leicht geschieht, wenn die Arbeiten von einander unabhängiger Verfasser sich in aufsteigenden Klassen folgen, so möchte ich für IV und III E. Debes' Schul-Atlas empfehlen, der aufserdem den Vorzug der Billigkeit bei trefflichster Ausführung hat. So lange die für die oberen Klassen in Aussicht gestellte Ausgabe dieses Atlas noch nicht erschienen ist, möchte ich auch in diesen den Schul-Atlas zu Grunde legen, freilich aber wünschen, dafs ein vollständiges Bild der Alpen eingefügt würde, das ich jetzt ungern vermisse.

Auch Wandkarten sind heutzutage in grofser Fülle und vorzüglicher Ausstattung vorhanden; doch leiden sehr viele, selbst ausgezeichnete Arbeiten dieser Art an dem Mangel, dafs sie zu sehr überladen sind und daher bei gefüllten Klassen namentlich den ferner sitzenden Schülern nicht klar vor die Augen treten, was bei den Repetitionen, wo die Wandkarten durchaus eintreten müssen, sehr empfindlich ist.

Stargard in Pommern. Robert Schmidt.

Die preufsische Schulreform und der Unterricht im Mittelhochdeutschen[2]).

Dafs der Unterricht in der mittelhochdeutschen Sprache und Litteratur durch die Bestimmungen vom 22. März 1882 kurzweg aus dem Lehrplane der preufsischen Gymnasien gestrichen ist, hat hier zu Lande nicht geringes Befremden erregt. Man fragt sich, wie es komme, dafs kurz nach dem mächtigen Aufschwunge der germanistischen Philologie, nach den gewaltigen Impulsen, welche durch die Neugestaltung des deutschen Reichs das Nationalgefühl empfangen hat, die Beschäftigung mit der Sprache und der Poesie

[1]) Ähnliche Forderungen stellt jetzt auch Kropatscheck, Verh. des 2. Geographentages S. 129.

[2]) Geschrieben im Januar d. J.

der deutschen Vorzeit, anstatt zu wachsen und neue Sprossen zu treiben, vielmehr aus der Schule zurückgedrängt werden, ja so gut wie verschwinden soll; und da ein greifbarer, in der Sache selbst liegender Grund nicht vorhanden scheint, so kommt man auf den Gedanken, dafs man in Preufsen mit dem Betriebe jener Disziplinen schlechte Erfahrungen gemacht hat. Diese Vermutung findet denn auch in den beigegebenen Erläuterungen ihre Bestätigung. Man hat den fraglichen Gegenstand gänzlich aufgegeben, weil ohne eine mit der gesamten Lehreinrichtung unvereinbare Ausdehnung desselben eine gründliche Kenntnis des Mittelhochdeutschen nicht zu erreichen sei und durch das blofse Raten der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag gethan werde. Das letztere wird man unbedingt zugeben, wenn man das erstere anerkennt. Allein es ist denn doch die Frage, ob die Mifserfolge lediglich in der Sache selbst liegen und nicht vielmehr der Behandlung des Gegenstandes oder anderen Bedingungen und Einflüssen, teils allgemeiner, teils lokaler Natur, zuzuschreiben sind. Nun ist es ja leicht erklärlich, dafs im äufsersten Osten der preufsischen Monarchie in einer Bevölkerung gemischten Stammes und gemischter Zunge Sinn und Begabung für die Sprache und die Litteratur des deutschen Mittelalters verhältnismäfsig gering ist, und auch der Holsteiner, der Westfale und die anderen Bewohner des niederdeutschen Sprachgebiets stehen dem oberdeutschen Idiom fremder gegenüber als der Franke oder der Schwabe. Aber alles dies gilt doch nur mutatis mutandis und kann unmöglich eine unüberwindliche Schranke bilden; das erheblichste Hindernis dürfte vielmehr in der Lehreinrichtung selbst zu suchen sein. Eine Musterung der preufsischen Programme ergiebt, dafs bis zum Erlafs der Cirkularverfügung an der überwiegenden Mehrzahl der preufsischen Gymnasien der Unterricht im Mittelhochdeutschen, wenn überhaupt, in der Ober- oder Unter-Secunda erteilt wurde; aber wohlgemerkt, nur ein Semester lang und in 2 Wochenstunden, von denen natürlich ein erheblicher Teil durch Aufsätze und Vorträge absorbiert wurde. Im Sommer Schiller, im Winter Nibelungenlied und mittelhochdeutsche Grammatik oder umgekehrt, das war das gewöhnliche Pensum der genannten Klasse: das ist freilich wenig für den erfolgreichen Anbau eines Lehrfaches. Und der Unterricht war, wie es scheint, selten mit andern einflufsreicheren Gegenständen kombiniert. Bisweilen erscheint er in Verbindung mit dem Französischen, bald liegt er mit der Geschichte in einer Hand, oft mag er isoliert gestanden haben, selten wird sich der Ordinarius der Klasse damit befafst haben. Nun bemifst aber der Durchschnitt der Schüler die Wichtigkeit der einzelnen Lehrfächer nach Stundenzahl und Unterrichtsverteilung. Zumal die grofse Anzahl der Zeugnisjäger und Einjährigen — ein Faktor, mit dem namentlich die Sekunda zu rechnen hat — wird mit diesem Mafsstabe an den Unterricht im Mittelhochdeutschen

herangetreten sein. Wenn dem so ist oder so war (selbstverständlich wird es nicht überall gleich ungünstig gewesen sein), so thut man unrecht, dem Gegenstande zur Last zu legen, was die Einrichtungen verschuldet haben. Man könnte mit der nämlichen Logik auch das Französische aus dem Unterrichtsplane der Gymnasien herauswerfen, weil es nicht überall die erfreulichsten Früchte trägt. Hier aber giebt man die schwache Position einfach auf, ohne zu fragen, ob sie nicht durch Anwendung geeigneter Mittel haltbar gemacht werden könnte.

Und welches sind nun die Folgen dieser Taktik? Man überweist die Beschäftigung mit der Dichtung des Mittelalters dem Privatstudium und empfiehlt zu diesem Behuf den Gebrauch guter Übersetzungen. Nun mag man über diese Art des Studiums denken wie man will, ein Notbehelf ist es immerhin, die offizielle Empfehlung desselben aber einigermafsen bedenklich. Jedenfalls dürfen sich die Verfasser der Erläuterungen nicht wundern, wenn die Gegner der Gymnasialbildung das Studium des Griechischen für einen überwundenen Standpunkt erklären, weil der Weg zu dem griechischen Schrifttum Dank den zahlreichen Übersetzungen längst auch dem Laien geebnet sei[1]).

Indessen man könnte sich ja bescheiden und angesichts der Thatsache, dafs das Mittelalter eigentlich klassische Meisterwerke im besten Sinne des Wortes nicht hervorgebracht hat, das Studium der Originale opfern wollen. Schlimmer aber ist es, dafs mit dem Falle des Mittelhochdeutschen dem Unterricht in der deutschen Grammatik der schwerste Schlag versetzt wird. Nun soll allerdings den Erläuterungen zufolge dieser Unterricht nicht fallen. „Über Punkte der Formenlehre und der Syntax“, heifst es, „soll der Gebildete eine bestimmte Kenntnis gewonnen haben, um nicht für Fälle des Zweifels und der Schwankung dem Zufall preisgegeben zu sein.“ Die Absicht ist gewifs sehr löblich; aber die Fassung des Gedankens so unbestimmt, dafs man wirklich nicht weifs, ob es einfach beim Alten bleiben oder ob das Ziel höher gesteckt werden soll. Wünschenswert ist es gewifs, dafs es gelingt, der kläglichen Unwissenheit zu steuern, die in Sachen der deutschen Grammatik so weit ver-

---

[1]) Was Baumeister in dieser Zeitschrift 1882 S. 537 sagt, ist nicht frei von Einseitigkeit. Er macht einen Unterschied zwischen den Übersetzungen aus dem Griechischen und dem Mittelhochdeutschen zu Gunsten der letzteren. Nun liegen aber gerade aus dem Griechischen vorzügliche Übertragungen vor. Um gar nicht von Vofs und Droysen zu reden, wer das Geibelsche Liederbuch durchblättert, wird kaum die Originale vermissen. Freilich giebt es auch gute Übersetzungen mittelalterlicher Dichter. Aber gerade die Nibelungen machen eine Ausnahme. Nimmt man dem Gedicht den Wohlklang und die sinnliche Frische der mittelhochdeutschen Sprache, so bleibt ein dürftiger Rest, der eigentlich nur noch stofflich wirkt. Hier gilt, was Cervantes irgendwo im Don Quixote sagt: „Das Übersetzen aus einer Sprache in die andere verhält sich, als wenn man flamländische Tapeten auf der unrechten Seite sieht; denn ob sich gleich die Figuren zeigen, so sind sie doch voller Fäden, die sie entstellen.“

breitet ist, und sehr zu hoffen, dafs Fragen wie die folgenden: heifst es: „du kommst oder du kömmst, ich fragte oder ich frug, ich stund oder ich stand, der Friede oder der Frieden, die Bogen oder die Bögen, reines Herzens oder reinen Herzens“ — dafs solche und ähnliche Fragen, wie sie heutzutage zuweilen am Stammtisch zum stillen Vergnügen der Eingeweihten diskutiert werden, allmählich von der Tagesordnung verschwinden. Gleichwohl wird eine wissenschaftlich begründete Erkenntnis der Sprachgesetze, wie sie des Gymnasiums würdig ist, auf dem gewöhnlichen Wege ohne Sprachgeschichte und Quellenstudium nicht zu erreichen sein. Allerdings sind die neueren Grammatiken gröfstenteils auf der historischen Methode basiert; und es ist ja wohl richtig, dafs man mit Hilfe derselben eine rationelle Behandlung der Sache anbahnen kann. Aber doch nur unter Voraussetzungen, wie sie selten vorhanden sind. Wo es den Lernenden an geistiger Reife oder willigem Entgegenkommen fehlt, ist auf nennenswerten Erfolg nicht zu rechnen, und so wird denn in den unteren und mittleren Klassen, denen doch voraussichtlich der eigentlich grammatische Unterricht verbleiben soll, mit der historischen Methode wenig anzufangen sein. Aber auch unter den denkbar günstigsten Verhältnissen heifst es auf halbem Wege stehen bleiben, wenn das Mittelhochdeutsche aufserhalb des Kreises bleibt. Nur die induktive Methode, die auf dem Boden der Anschauung steht, kann wirklich zum Ziele führen. So ist denn zu fürchten, dafs es bei dem empirischen Wissen bleibt, dessen Sicherheit natürlich von sehr vielen Zufälligkeiten abhängt, und dafs die deutsche Grammatik nach wie vor das Stiefkind des Gymnasiums sein wird.

Was die rechte Pflege des Mittelhochdeutschen sonst noch abwirft, soll hier nur angedeutet werden. Zunächt die Lehre vom Wort, seiner Ableitung und seinem Bedeutungswandel, sie ist die Erstlingsfrucht der Lektüre. Denn was in dieser Hinsicht etwa bei der Behandlung Uhlandscher Gedichte vorgebracht wird, ist kaum der Rede wert und kommt meist zur Unzeit. Und doch sind diese Fragen, wie sie bei der Lektüre der Nibelungen massenhaft aufschiefsen, ebenso bildend für den Verstand und die Beobachtungsgabe als anregend für Phantasie und Sprachgefühl. Wer eine mittelhochdeutsche Dichtung erklärt, der zwingt den Schüler, sich auch die Worte genauer anzusehen, an denen er bisher achtlos vorüberging. Alltägliche, vielgebrauchte Ausdrücke erscheinen in überraschend neuer Beleuchtung, zwischen Einst und Jetzt offenbart sich ein ungeahnter Zusammenhang, und auch stumpferen Sinnen wird es klar, dafs wie die Sprache, so auch jegliches Wort seine besondere Geschichte hat. Dazu noch im Anschlufs an das lebendige Dichterwort Belehrungen über Wortbetonung, Quantität und Metrik, die teils früher Gelerntes ergänzen und befestigen, teils eine Fülle neuer Anregungen bieten.

Aber die Erläuterungen bestreiten ja die Wichtigkeit solcher

Kenntnisse nicht, sie bezweifeln nur die Möglichkeit des ausreichenden Erfolges. Und damit kommen wir denn auf den Ausgangspunkt unserer Erörterungen zurück. Die Sache mag schwierig sein, sie ist es aber, behaupten wir, namentlich deswegen, weil sie nicht in der richtigen Weise betrieben wird. Nicht in die Sekunda gehört der Unterricht in mittelhochdeutscher Sprache und Grammatik, sondern in die Unter-Prima, wo von verschiedenen Seiten her der Zugang in die Welt des Mittelalters geöffnet wird, wo sich politische Geschichte und Litteraturgeschichte, oder wie man es sonst nennen will, zu gegenseitiger Hülfe verbinden. Das sind die Faktoren, zu denen sich der sprachlich grammatische Unterricht, den wir im Auge haben, gesellen mufs. So findet er Raum zu kräftiger Entfaltung, während er eingekeilt zwischen römischer Geschichte und Schillerschen Dramen schlechterdings ersticken mufs. Indessen das sind theoretische Erwägungen, welche an sich nur geringe Beweiskraft hätten. Glücklicherweise werden sie durch Erfahrungen bestätigt. Schreiber dieser Zeilen hat an einer der frequentesten Anstalten Deutschlands seit mehr als sieben Jahren in der Unter-Prima den deutschen Unterricht erteilt und dem Lehrplane gemäfs die Litteraturgeschichte des Mittelalters in Verbindung mit entsprechender Lektüre und deren grammatischer Unterlage behandelt. Er hat dabei die Überzeugung gewonnen, dafs die Mehrzahl der Schüler eine den objektiven wie subjektiven Anforderungen genügende Einsicht in den Bau und die Eigenart des mittelhochdeutschen Idioms gewonnen hat, und er weifs, dafs das dem Gegenstande dargebrachte und mit der Sicherheit des Lehrers wachsende Interesse der Teilnahme für die übrigen Lehrfächer die Wage hielt. Eingehend und mit steter Berücksichtigung der historischen Entwickelung wurde die Verbal- und Nominal-Flexion behandelt, daneben die wichtigsten Abschnitte des Nibelungenliedes gelesen und im Anfange fast Wort für Wort erklärt, aufserdem einige Lieder und Sprüche Walthers, so dafs die Schüler auf Grund der Lektüre den Lebensgang des Dichters verfolgen konnten. Und das alles ohne einen Schatten von häuslicher Vorbereitung. Freilich stehen hier in Baden dem deutschen Unterricht der obersten Klasse nahezu 4 Stunden zur Verfügung, da der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, für den eine Stunde angesetzt ist, in der Regel dem Lehrer des Deutschen zufällt und von diesem vor oder nach Erledigung des eigentlichen Pensums nach Belieben verwandt wird[1]), ein Umstand, welcher allerdings das gewonnene Ergebnis erheblich alterieren würde, wenn nicht hinzugesetzt werden müfste, dafs bei

[1]) Dafs die Psychologie, hier das Pensum der Unter-Prima, nicht eigentlich lehrbar ist, wie die formale Logik, ist neulich erst wieder in dieser Zeitschrift hervorgehoben. Man mufs sich auf die Feststellung einzelner Begriffe und allgemeine Anregungen beschränken und kann deswegen in kurzer Zeit das Pensum erledigen.

der Vereinigung des Deutschen und des Griechischen auch dem letzteren ein nicht unbedeutender Teil des Überschusses zufiel, und dafs anderseits die Litteraturgeschichte in einem Umfange betrieben wurde, der leicht eine erhebliche Schmälerung ertragen hätte. So würde denn auch wohl in drei Wochenstunden ein ersprießsliches Resultat zu erreichen sein, zumal wenn man sich entschlösse, die sogenannten freien Vorträge, die in den neuen Lehrplänen wieder hervorgehoben werden, fallen zu lassen oder doch wenigstens zu beschränken. Es ist schon viel gewonnen, wenn der leidige Hang zur Einsilbigkeit überwunden wird, wenn es gelingt, den Schüler an zusammenhängende, korrekte Antworten zu gewöhnen. Zungenfertigkeit ist kein Zeichen von geistiger Reife, und Redner heranzubilden nicht Sache des Unterrichts. Quintilians Wort: pectus est quod facit disertum, und der Ausspruch des Sokrates, dafs alle in dem beredt sind, was sie wissen, kann auch heute noch als Norm dienen.

Auch die Litteraturgeschichte soll als selbständiger Lehrgegenstand fallen. „Dagegen wird gefordert, dafs aufgrund einer wohlgewählten Klassen- und Privatlektüre die Schüler mit den Hauptepochen unserer Litteratur bekannt gemacht werden.“ Allein diese Forderung scheint sich nur auf die Neuzeit zu beziehen. Oder sollen etwa die „Eindrücke“, welche der Primaner nunmehr aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichter gewinnen wird, die Brücke bilden, welche zu jener Bekanntschaft hinüberführt? Das ist doch kaum anzunehmen, und so stehen wir denn augenscheinlich vor einer Lücke. Fast scheint es, als ob die preufsische Schulverwaltung den einzelnen Anstalten überlassen wolle, auf Grund der allgemeinen Normen eine neue Praxis herauszubilden. Aber wie man es auch anfangen mag, soviel ist klar: für die Litteratur des Mittelalters ist die für die Behandlung unserer modernen Klassiker vorgezeichnete und wohlbegründete Methode nur in engen Grenzen anwendbar. An eine umfangreiche Lektüre ist hier nicht zu denken, und so wird man wohl oder übel zu der alten Methode zurückkehren müssen, deren Nachteile übrigens aus zwei Gründen nahezu verschwinden: erstens nämlich überwiegt bei den Dichterwerken des Mittelalters das stoffliche Interesse bei weitem das ästhetische, und zweitens treten die Strömungen, welche sich in der Poesie abspiegeln, hier so deutlich zu Tage, dafs man auch einen mafsvollen Pragmatismus anwenden kann, ohne fürchten zu müssen, dafs der Schüler sich in seichtes Nachsprechen unverstandener Dinge verliere. Anders in der Litteratur der Neuzeit, wo buchstäblich das Wort gilt: „wer den Dichter will verstehen, mufs in Dichters Lande gehen“. Will man trotzdem den Bruch mit der herkömmlichen Methode, will man den Unterricht auf das kleinste Mafs zurückführen und auf jede Füllung der Umrisse verzichten, so liegt es nahe, die Litteraturgeschichte, wenigstens diejenige des Mittelalters und der Neuzeit bis auf Klopstock, dem

Historiker zu überweisen und den Lehrer des Deutschen auf den Aufsatz und die Lektüre zu beschränken. Das wäre eigentlich die letzte Konsequenz der in der Cirkularverfügung ausgesprochenen Grundsätze.

Wie dem aber auch sei und was immer die Zeit noch bringen mag, hier in Baden wird man sich allem Anschein nach nicht beirren lassen. Wohl haben auch wir oft das Gefühl, dafs es nur Stückwerk ist, was wir erreichen; aber auch für das Lateinische und Griechische gilt der Satz: *χαλεπὸν ἐσθλὸν ἔμμεναι,* ja für alles, was auf der Schule gelehrt wird. Darum möge man wenigstens sorgsam prüfen, ehe man beschliefst. Wir unserseits können nur wünschen und hoffen, dafs man hier im Süden, wo die Beziehungen zum Mittelalter in Denkweise und Sprache noch lebendiger sind als im Norden, einem Unterrichte seine Stellung belasse, welcher den Organismus des Lehrplans nicht stört, die Schüler in keiner Weise belastet und zum mindesten eine Fülle fruchtbarer Anregungen gewährt.

Karlsruhe in Baden. F. Kuntze.

'Aquila avium regina'. Auch 'rex avium'?

In der Grammatik von Ellendt-Seyffert wird als Muster-Beispiel für die Kongruenz eines Substantivum mobile § 132, b angegeben *aquila est regina avium.* Schultz-Oberdick sagt § 241 A. 1: „Bei Nominibus epicoenis mufs man in diesem Falle niemals das grammatische Geschlecht des Subjekts vernachlässigen, also nur sagen *aquila est avium regina,* nicht *rex*“ und § 245, 2 (Apposition): „man sagt also *aquila avium regina.*“ — Diese Aufstellung der beiden verbreitetsten lat. Grammatiken ist vermutlich als allgemein anerkannt anzusehen, möchte aber bei näherer Prüfung doch nicht so unumstöfslich erscheinen, als sie dargeboten wird.

Ohne Zweifel ist *aquila avium regina* das grammatisch Regelrechte; und als direkter Beleg dafür ist anzuführen Martial 5, 55, 1 *dic mihi, quem portas, volucrum regina?* Als weitere Stütze dient es, dafs der Adler des Jupiter, der doch sicherlich ein männlicher ist, sich gleichwohl in vielen Fällen dem grammatischen Gesetze unterwirft; vgl. Plin. 2, 146 *aquila, quae ob hoc armigera huius teli fingitur;* ebd. 10, 15 *ideo armigeram Jovis consuetudo iudicavit.* Ebenso werden die Communia *satelles* und *ales* von ihm öfters weiblich gebraucht. Vgl. Accius bei Cic. Tusc. 2, 24 *Jovis satelles . . . farta et satiata*; Cic. de div. 1, 106 *Jovis . . pinnata satelles*; Verg. Aen. 1, 394 *aetheria . . lapsa plaga Jovis ales;* Ovid Met. 4, 362 *regia ales* (auch ebd. 10, 158. 12, 560); Sil. Ital. 12, 56 *ales fulva Jovis* (auch ebd. 4, 127 und 10, 108 anxia; s. u.).

Anderseits findet *aquila rex avium* seinen direkten Beleg in Priscian 5, 44 (I S. 171 H.): 'hic et haec et hoc pecus; Ennius in Nemea: *Pecudi dare viva marito.* potest tamen figurate hoc esse prolatum, ut si dicam *aquila maritus* vel *rex avium.*' Es ist dabei in die Wagschale zu legen, dafs Priscian, wenn er, um das auffällige *hic pecus* zu erklären, *aquila rex avium* als Beispiel anführt, dieses selbst als ein unanstöfsiges betrachtet haben mufs. — Nun sind auch hier die weiteren Stützen wenigstens ebenso zahlreich und gut. So sagt Verg. Aen. 12, 247 *fulvus Jovis ales;* Ovid Met. 6, 516 *praedator . . Jovis ales;* Verg. Aen. 5, 255 und 9, 564 *Jovis armiger;* Ovid Met. 15, 386 *armigerumque Jovis.* (al. *armigeramque*); Val. Flacc. 1, 156 *Jovis armiger . . citus . . . raptor;* ebd. 2, 416 *Jovis armiger ipse;* Sil. Ital. 13, 841 *armiger . . Jovis,* auch ebd. 4, 125 und 10, 108 *armiger Jovis,* obgleich er weiterhin mit *tuae, pater, alitis* und *anxia nido . . nutrit fetus* fortfährt; Avien Arat. 694 *armiger Jovis arbiter ignis*; ebd. 1008 *nec Jovis armigero caret alite, namque per ipsum fulva aquila est*; Claudian 15, 467 *fulvus tonantis armiger*; ebd. 44, 81 *armiger ipse tonantis.* Die bedeutendste Stütze bietet Horaz Carm. 4, 4, 1 *qualem ministrum fulminis alitem, cui rex deorum regnum in aves vagas permisit.* Denn wenn Horaz gerade den *alitem, cui r. d. regnum in aves permisit,* nicht *ministram* sondern *ministrum* nennt, so ist wohl anzunehmen, dafs er auch keinen Anstand genommen haben würde, ihn *rex* zu nennen; freilich neben *ales,* aber sollte die Form *aquila* so zwingend sein, dafs das Urteil des Priscian für falsch erklärt werden müfste?

Es ist wohl zu beachten, dafs bei *ales* „Vogel" das Femininum überwiegt, insbesondere bei hinzugefügten Adjektiven; dagegen dafs die personifizierenden Ausdrücke vorwiegend im Maskulinum stehen. Abgesehen von dem zweimaligen weiblichen *satelles* erscheint der „Waffenträger" nur zweimal bei Plinius als *armigera;* aber sehr erklärlich! Der Ornithologe spricht der Hauptsache nach von dem Vogel *aquila,* und nur nebenbei erwähnt er das demselben von den Dichtern häufig gegebene Epitheton eben nur als solches. Die Dichter aber, und zwar verschiedene und in verschiedenen Zeiten gebrauchen (soweit ich Stellen aufgefunden habe) regelmäfsig das Maskulinum *armiger,* und zwar nicht nur in Verbindung mit *ales,* sondern auch alleinstehend, wo doch wohl nicht immer *ales,* sondern ebensowohl *aquila* vorgeschwebt hat. Damit wird das Urteil Priscians bestätigt, dafs die Epicōna in der Oratio figurata das grammatische Genus nach dem natürlichen Geschlechte der gedachten Person ändern können. So erklärt auch Neue I² S. 613 den Ausdruck des Priscian: „Nämlich mit einer solchen Apposition konnte *aquila* als Masc. behandelt werden." — Ebenso sagt Kühner, Ausf. Gramm. II § 18: „Wenn der Begriff der Persönlichkeit überhaupt ausgedrückt werden soll, so kann in Beziehung auf weibliche Personen-

namen (? Gattungsnamen) die Maskulinform als allgemeiner Ausdruck gebraucht werden." Er bezieht diesen Satz freilich nur auf Fälle wie: *ipsae* (sc. *apes*) *regem* . . *sufficiunt* Verg. G. 4, 201. (Wobei zu berücksichtigen ist, dafs die Alten noch nicht wufsten, dafs die „Bienenkönigin" das Weibchen sei.) Ferner Plin. 6, 35 *felis aurea pro deo colebatur*. Aber in Verbindung gesetzt mit unserem Falle würde man sagen dürfen: Auf ein weibliches Epicōnum kann ein mobiler Personenname auch in der Maskulinform bezogen werden.

In *aquila rex avium* aber fiel den Römern diese Beziehung wohl um so leichter, da *aquila* nach Priscian a. a. O. S. 169 bei den 'vetustissimi' ein Commune war. Anderseits wird *rex* von Charisius als ein Commune betrachtet (Neue I² S. 602); und wenn auch „wahrscheinlich nur wegen des Gebrauches von *reges* für König und Königin", so ist doch dieser andern Sprachen unmögliche Gebrauch für den Lateiner jedenfalls eine Erleichterung jener Beziehung, indem ihm demzufolge das Wort *rex*, obwohl der Motion fähig, doch ebensowohl wie *dux*, *artifex*, *custos* u. a. als ein Commune oder gewissermafsen als ein Epicōnum erscheinen konnte, etwa in dem Sinne „regierende Persönlichkeit". Diese Betrachtungen haben jedoch nur den Wert einer Erklärung der äufserlich nachgewiesenen Thatsache, dafs *aquila rex avium* mindestens ebenso gut beglaubigt ist, als *aquila avium regina*.

Ich möchte aber auch noch einen indirekten Beweis hinzufügen. Der *rex avium* kommt nämlich aufserdem noch zweimal bei Plinius vor. Es heifst bei ihm 10, 203 *dissident* . . *aquilae et trochilus, si credimus, quoniam rex appellatur avium*. Natürlich, wird man sagen; denn *trochilus* ist Masculinum! Man vergleiche aber ebd. 8, 90 *parva avis, quae trochilos ibi* (d. h. *in Aegypto*) *vocatur, rex avium in Italia*. Das heifst doch, dafs der ausländische Name *trochilus* nur den Gelehrten bekannt, in Italien aber beim Volke die *parva avis* auch „der kleine Kerl ohne Namen" war, welchen man nur mit dem Ehrentitel *rex avium* bezeichnete. Es war also kein Appellativum da, nach welchem sich das grammatische Genus des Prädikat-Nomens *rex* hätte richten sollen. *Trochilus* kommt sonst nicht vor; und an den zwei (von Georges u. d. W. „Zaunkönig" notierten) Stellen, wo dieser Vogel erwähnt wird, findet sich *regulus* und *avis regaliolus*: Auct. carm. de Philom. 34 *regulus atque merops* . . . *zinzilulare sciunt*; Suet. Caes. 81 *pridie* (*idus Martias*) *avem regaliolum* . . . *volucres varii generis* . . *discerpserunt*. Es ist an der letzten Stelle höchst auffällig, dafs der kleine Herr sein „König bün ick" selbst contra grammaticam in dem Mafse hartnäckig aufrecht zu erhalten weifs, dafs sogar *avis* sich bequemen mufs, in der Verbindung mit ihm ein Maskulinum zu werden! Woher hat der kleine Tyrann diesen Rechtstitel? — Eine Erklärung bietet das bekannte Grimmsche Märchen. Aber es ist fraglich, ob dies

nicht vielmehr ein „explikativer Mythus" ist. Der Name des Vögelchens *kuningil* wird im Deutschen bis in das elfte Jahrh. zurückgeführt. Es ist mir nun zwar nicht bekannt, dafs sich im Altertum irgend eine Anknüpfung für jenes Märchen fände, aber das *si credimus* des Plinius scheint doch auf eine derartige Fabel hinzudeuten. Bemerkenswert ist jedenfalls die Übereinstimmung der Benennung im Lateinischen. Man darf wohl vermuten, dafs dieselbe bei beiden Völkern aus einem gewissen Volkshumor hervorgegangen ist, welcher dem kleinsten der Vögel scherzweise denselben Titel beilegte, wie dem gröfsten, und ihn damit zu nennen sich gewöhnte. Ist diese Vermutung richtig, so mufs daraus der Rückschlufs gemacht werden, dafs *aquila* wenigstens im Volksmunde — ebenso wie sein humoristisches Antistrophon — nur oder doch vorzugsweise den Beinamen *rex avium* führte.

Clausthal. J. Lattmann.

Zu Livius.

Ein signifikantes Beispiel für die Art, wie sich die Bamberger und Mainzer Handschrift in der 4. Dekade des Livius zuweilen ergänzen, findet sich 33, 41, 7. Hier hat B: *multae fractae, multae eiectae, multae ita haustae* . . unter Auslassung des Substantivs *naves*; dagegen bietet die Mainzer Ausgabe: *multae naves eiectae, multae ita haustae* . . unter Auslassung von *fractae multae* (Überspringen von einem *multae* zum anderen). Hieraus ergiebt sich die Lesart: *multae fractae, multae naves eiectae, multae ita haustae* . . (die Herausgeber anders). Zur Wortstellung vgl. 26, 27, 12.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Julius Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. Pädagogisch-didaktische Aphorismen über Syntaxis ornata (Elementarstilistik, Extemporieren, Konstruieren, Präparieren. Zweite berichtigte Auflage. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung, 1882. Preis 1,80 M.

Die Broschüre von Rothfuchs über die Methodik des altsprachlichen Unterrichts liegt in zweiter Auflage vor. Das Werk, das den aus reicher Fülle scharf beobachtender Erfahrung entnommenen Stoff in einer sehr wohlthuenden Durchsichtigkeit der logischen Gruppierung vorführt, bedarf der Einführung nicht mehr; die Aufgabe kann nur darauf gerichtet sein, an dem Faden einer begleitenden Besprechung zu zeigen, in wie mannigfaltiger Beziehung dasselbe geeignet ist, anzuregen und zu fördern.

R. geht von der „unbestreitbaren Thatsache" aus, „dafs das Endresultat des lateinischen Unterrichts im Gymnasium in einem starken Mifsverhältnis steht zu den neun bis elf Jahre hindurch von Lehrern und Schülern darauf verwandten Mühen". Nachdem die ersten Sätze des II. Kapitels dafür gesorgt haben, dafs man den Verf. nicht etwa in dem Verdacht habe, mit diesem Zugeständnis einer Geringschätzung der klassischen Studien Vorschub zu leisten, wendet sich die Untersuchung der Frage nach der Ursache der Erscheinung zu, dafs die Schüler, trotzdem sie für die lateinische Sprache so viel arbeiten, doch nur eine schwache Herrschaft über dieselbe gewinnen. Liegt der Grund in der Schwierigkeit der Sache, so ist an der Erscheinung nichts zu beklagen; liegt er in der Art des Lehrens und des Lernens, so ist auf Abhülfe zu sinnen. Denn „eine schwierige Sache zu lernen, ist bildend, dagegen eine Sache auf schwierige Art zu lernen, kann unmöglich bildend sein". Und in der That wird der Vorwurf erhoben: „dafs im Latein nach neun bis elf Jahren so wenig geleistet wird, liegt an der fehlerhaften Methode." Der Verf. ist unbefangen genug, diesen Vorwurf zum Anlafs einer kritischen Betrachtung des bisher im lateinischen Unterricht üblichen Verfahrens zu machen, die ihn zu dem Ergebnis führt, dafs diese Methode prinzipiell und im allgemeinen nicht geändert werden

dürfe. „Dennoch könnte sie im einzelnen noch mangelhaft und der Besserung bedürftig sein.“ Über diese Einzelheiten sucht der Verf. ins klare zu kommen, indem er genauer zusieht, „was beim Abschlufs des Lateinunterrichts hinter den berechtigten Erwartungen zurückbleibt“. Sicherheit der Formenlehre, der Wörterkenntnis, der regulären Syntax vermifst er im allgemeinen nicht; und man wird ihm ja wohl beistimmen können, zumal in dem, was er in Bezug auf die übertriebenen Forderungen in der Formlehre sagt. Ich habe es selbst erlebt, dafs ein Lehrer einen Schüler nicht nach Obersekunda versetzen wollte, u. a. weil er in seinem Probeskriptum geschrieben hatte *excelluit*; der Kollege hatte vergessen, dafs er selber vor etlichen Jahren sich der nämlichen Form in einer Programmabhandlung derselben Anstalt anstandslos bedient hatte. Anders dagegen und schlimmer steht es mit dem Gefühl für den sog. Color latinus und mit der Fertigkeit, den Satzbau eines Autors schnell zu übersehen. Auch hierin wird man dem Verf. und dem von ihm herangezogenen Ausspruch Bergers beistimmen müssen. Und so ergiebt sich die Aufgabe, neue Wege zu suchen, auf denen genügende Sicherheit in der Syntaxis ornata und genügende Gewandtheit, einen Autor glatt zu lesen, gewonnen werden kann, wenn doch die bisher eingeschlagenen Wege nicht zum Ziele zu führen scheinen.

Zunächst wird nun an einer Reihe von Beispielen (Extemporalien von Sexta bis Sekunda) das Vorhandensein eines Mangels an Kenntnis der Syntaxis ornata, das Überwuchern der Germanismen konstatiert; daran knüpft sich die Frage nach dem alten und dem neuen Wege zum Ziele, d. h. die Untersuchung, was an der bisherigen Methode fehlerhaft, was also von der neuen Methode zu fordern ist. Dafs in den Beispielen hin und wieder die Farben etwas stark aufgetragen sind, giebt der Verf. selbst zu und entschuldigt es mit der Notwendigkeit, vieles in einen kleinen Rahmen einzuschliefsen. Über einzelnes wird man abweichender Meinung sein dürfen; ich würde z. B. dem Sextaner das *eosdem* im vierten Satze, dem Quintaner die Verwechselung von *plures* und *complures* und das *quis* im letzten Satze, dem Quartaner das *longe facilius*, dem Sekundaner das *desinet amari* und das *in eo eram* nicht als Verstöfse gegen die Syntaxis ornata, sondern als Fehler gegen das eigentliche von ihm zu erlernende grammatische Pensum anrechnen. Aber niemand wird sich der Erkenntnis verschliefsen können, dafs in den einzelnen Extemporalien mit grofser Geschicklichkeit gerade die für die betreffende Klasse charakteristischen Verstöfse gegen den Color latinus angebracht sind, d. h. diejenigen, die eben durch den der Altersstufe angemessen gewählten deutschen Ausdruck besonders nahe gelegt sind, die also der direkten Bekämpfung bedürfen. Gerade diese direkte Bekämpfung vermifst aber der Verf. Er ist gar kein Verehrer dessen, was er „Notenstilistik“ nennt, der in den Übungsbüchern unter den Text gesetzten

Belehrungen über stilistische Dinge; „bleibt der Diener weg, so sind die Steine da, und bleiben die Noten weg (wie z. B. in den Extemporalien), so sind die Germanismen da.“ Die Beobachtung fremder Praxis, zu der ich früher Gelegenheit hatte, hat mir aber doch gezeigt, dafs gerade mit der Benutzung z. B. der Süpfleschen Bücher sich recht viel erreichen liefs, wenn es der Lehrer nur richtig anfing, d. h. wenn der Inhalt der Note nicht als etwas nur ad hoc Gegebenes mitgenommen, sondern zum Gegenstande dauernd wiederkehrender Einübung gerade durch die Extemporalien gemacht wurde; da traf dann eben das nicht zu, was der Verf. sagt: bei der Durchnahme der Fehler fühlt sich der Schüler ziemlich unschuldig; denn in dem, worin er gefehlt hat, ist er nicht unterrichtet, geschweige denn geübt worden. Er bekam auch hier „eine Scheu vor dem Unrichtigen, weil es ihm als starker Fehler zum Bewufstsein gebracht“ wurde. Aber das ist freilich richtig, dafs auch dann „Regelfassung und Einübung des Richtigen durch eine Reihe darauf berechneter Beispiele nicht mit demselben Nachdruck stattfindet, wie bei der regulären Syntax;“ und so erwächst dem Lehrer allerdings bei diesem Verfahren eine sehr grofse Arbeit, bei der man sich billig fragen mufs, ob nicht, was jetzt durch sie immer nur in beschränktem Mafse erreicht wird, auf einem andern Wege in gröfserem Umfange und vielleicht mit geringerer Mühe gewonnen werden könnte. Was geschafft werden soll, bezeichnet der Verf. als zweierlei: „1. zu verhüten, dafs unlateinische Ausdrucksweise sich einnisten darf, und 2. eine Auswahl von Regeln der *syntaxis ornata* zu treffen, welche auch den Schülern unterer und mittlerer Klassen verständlich sind, diese Regeln durch Übungsbeispiele zu befestigen und auf diesen Unterricht ebenso Gewicht zu legen, wie auf die regelmäfsige Syntax.“ Ich möchte glauben, dafs diese beiden Dinge so eng zusammengehören, dafs sie fast eins sind; denn wenn doch nach den Ausführungen, die S. 28 gegeben werden, die Durchführung des Prinzips, nach welchem alle Sätze vermieden werden, die zu Germanismen verführen, unmöglich und überdies schädlich ist, und wenn doch das vorhin besprochene Verfahren nicht zum Ziele führt, so bleibt eben nichts übrig, als den von R. empfohlenen Weg einzuschlagen und die gesamte Syntaxis ornata auf alle Gymnasialklassen zweckmäfsig zu verteilen. Die Unmöglichkeit übrigens der Durchführung jenes Prinzips bezieht sich natürlich nur auf die strikte Verfolgung in alle Konsequenzen; denn den Sextanerlehrer hindert nichts, zu diktieren: „ihr streckt d i e Hände zum Himmel aus“, und so werden die Schüler auch nicht auf das unlateinische *manus vestras* verfallen. Die Schädlichkeit desselben scheint mir sich auch auf einen Punkt zu erstrecken, der dem Verf. vielleicht unter der Verderbnis des deutschen Ausdrucks mit einbegriffen ist; ich finde sie nicht nur darin, dafs „bei dem Schüler eine Schwäche und Unsicherheit in den ein-

fachsten Dingen entsteht und eine zu grofse Menge elementarstilistischen Stoffes den oberen Klassen aufgeladen wird," sondern ebenso sehr darin, dafs den Schülern der Berührungspunkt zwischen diesen Übungen im Übersetzen aus der Muttersprache und der Lektüre in der fremden Sprache verloren geht; es ist ganz richtig, dafs der Geist der Schüler von Haus aus wenig geneigt ist, das, was er hier gelernt hat, dort zu verwerten; aber der Lehrer soll dieser Abneigung nicht noch Vorschub leisten, indem er diktiert „wenn die Körper und die Herzen gestärkt sind, fürchten wir niemand," nachdem er gelehrt hat, dafs man *militum animos confirmavit* übersetzen müsse „er stärkte das Herz der Soldaten"; ich finde in diesem Verfahren positiv einen didaktischen Fehler, insofern der Lehrer nicht nur es versäumt, seinen Schüler zu fördern, sondern geradezu die von selbst sich bietende Gelegenheit, seine Kräfte zu konzentrieren und zu üben, ihm unfruchtbar macht.

Einen bestimmten Vorschlag zur Besserung der Methode hat R. gemacht; es handelt sich um dessen Ausführbarkeit. Diese weist der Verf. vorläufig an zwei Beispielen nach, die sich auf die Behandlung des deutschen Wörtchens „kein" und die prädikativ gebrauchten Adjektiva beziehen. Ich mufs gestehen, dafs mir die Fassung der „wissenschaftlichen Regel" nicht recht gefallen will, die also lautet: „wenn 'kein' ein Adjektiv oder Verbum regiert, so heifst es lateinisch *non*, wenn es aber zu einem Substantiv gehört in dem Sinne von 'gar keiner, kein einziger', so heifst es *nullus*"; denn damit wird offenbar die Verschiedenheit der logischen Auffassung, von welcher die beiden Sprachen ausgehen, verwischt; der Sekundaner wird diese Fassung begreifen und sie verwerten können; aber sie ist doch eben auch nur seinem Verständnis in gleicher Weise angepafst, wie der Fassungskraft des Sextaners nach der Meinung des Verfs. diese Formulierung: „wenn 'kein' so viel als 'kein einziger' bedeutet, so ist es durch *nullus*, sonst aber durch *non* zu übersetzen." Ich bezweifle aber, ob der Anfänger imstande sein wird, nach dieser Anweisung die beiden Beispiele „er hat keine grofse Belohnung empfangen" und „keine Belohnung scheint mir würdig genug" richtig zu übersetzen; die Unterscheidung, die ihm hier zugemutet wird, ist jedenfalls schwieriger als die von *nullus* und *nemo*, die R. erst dem Quintaner überweist. Wenn der Verf. weiter von dem Quartaner verlangt, dafs er die Regel „'kein' bei einem Adjektiv, welches Substantiv geworden ist, heifst nicht *nullus*, sondern *nemo*" richtig anwende, so mag man sich das für Fälle wie *nemo doctus* und vielleicht auch *nec quisquam doctus* gefallen lassen; aber wenn er danach nun weiter bilden soll *nemo Romanus* und sogar *homo Atheniensis* (für das deutsche „ein Athener"), so übersteigt das ganz entschieden die Fassungskraft eines Quartaners. Was dagegen in Bezug auf den prädikativischen

Gebrauch der Adjektiva den mittleren Klassen zugewiesen wird, scheint auch mir richtig bemessen zu sein. Es hat mich nur gewundert, dafs der Verf. nicht auch bei dem dritten Beispiel *Caesar primum hanc urbem oppugnavit* die relativische Umschreibung angeführt hat „das erste, was Cäsar that, war, dafs er diese Stadt besetzte“. Wenn R. daran alsbald den Fall geschlossen wissen will, wenn ein Adjektivum in attributiver Beifügung nicht eine Eigenschaft eines Substantivs, sondern einen Teil dieses (doch wohl nicht des Substantivs) bezeichnen soll, z. B. *in summo monte*, so ist das ganz gewifs nur in der Ordnung; und ebenso wird jedermann mit demjenigen einverstanden sein, was gegen den Schlufs des § 3 über die Notwendigkeit gesagt wird, den Schüler auf die Mannigfaltigkeit der deutschen Teilbezeichnungen ganz ausdrücklich aufmerksam zu machen. Es sind eben nur Einzelheiten, in denen ich mit dem Verf. nicht übereinzustimmen vermag, und diesen steht eine ganze Reihe von trefflichen Bemerkungen gegenüber, denen man den sorgfältig beobachtenden Praktiker anmerkt. An der Ausführbarkeit des R.schen Planes wird man um so weniger zweifeln, wenn man nun im folgenden sieht, wie für die Realisierung desselben feste Prinzipien aufgestellt und erprobt werden.

Die leitenden Gesichtspunkte formuliert der Verf. in diesen beiden Fragen: 1) ist diese oder jene Regel der Fassungskraft dieser oder jener Klasse entsprechend? und 2) findet diese oder jene Regel in dieser oder jener Klasse bei der Lektüre viel oder wenig oder gar keine Erörterung? Ich habe hierzu nichts weiter zu bemerken, als dies eine, dafs der Ausdruck „Erörterung“ doch recht vorsichtig aufgefafst werden mufs. Denn ich bin mit dem Verf. (S. 27, Anm.) sehr einverstanden, dafs die Lektüre von grammatischen, also auch stilistischen Erörterungen nur insofern und insoweit unterbrochen werden darf, als es zum Verständnis der Stelle unabweisbar notwendig ist. Vielleicht würde die zweite Frage genauer so lauten: „ist die Anwendung dieser oder jener Regel in dem Lektürepensum dieser oder jener Klasse häufig oder gar nicht zu bemerken?“ Dafs die von R. aufgestellten Prinzipien nicht nur formell den Gegenstand vollkommen erschöpfen, sondern auch materiell die einzigen sind, die geltend gemacht werden können, das leuchtet so sehr ein, dafs daran auch durch allerlei Meinungsverschiedenheiten nichts geändert werden kann, die zu Tage treten, sobald es sich um die praktische Anwendung handelt. Denn allerdings nehme ich keinen Anstand, es auszusprechen, dafs mir bei einigen der von R. aufgestellten Regeln die sprachliche Form nicht glücklich gewählt, bei andern der Inhalt über die Fassungskraft der betreffenden Klasse hinauszugehen scheint. Ich unterlasse es aber, auch an dieser Stelle darauf einzugehen, weil ich (um einen Lessingschen Ausdruck zu kopieren) nicht in den Verdacht des Krokylegmus kommen möchte.

Zur Aufstellung der Regeln bildet ihre Einübung die Ergänzung. Deren Notwendigkeit erläutert der Verf. in höchst anschaulicher Weise an dem Gebrauch lateinischer Volksnamen für deutsche Ländernamen und an der Verwendung des Wortes *res*. Es bleibt wahr: „Lateinisch-deutsche Kenntnis ist noch keine deutsch-lateinische. Soll letztere erzielt werden, so mufs Übung darin stattfinden. Hinweisung bei der Lektüre kann wohl fördern, aber stilistische Sicherheit und Gewandtheit kommt nur durch deutsch-lateinische Übung". So kommt der Verf. zu dem Ergebnis, dafs „für die verschiedenen Klassenstufen Übungsbücher nötig sind, welche den elementarstilistischen Stoff in klare Regeln fassen und an passenden Beispielen üben." Vielleicht wird es manchem, der einen Schrecken darüber bekommt, dafs die Schüler sich noch ein Übungsbuch anschaffen sollen, zur Beruhigung gereichen, dafs der Verf. nichts dagegen hat, wenn elementarstilistische Abschnitte in die gewöhnlichen Übungsbücher aufgenommen werden, unter der Voraussetzung natürlich, dafs die stilistischen Regeln nicht etwa wieder in die Noten gedrängt werden. Ich glaube, dafs diese Einrichtung durchaus den Vorzug verdient. Mancher Lehrer möchte sonst, zumal jetzt, glauben, die Zeit reiche ihm für die Überwältigung seines lateinischen Pensums ohnehin kaum aus, und möchte daher den Gebrauch des besondern stilistischen Übungsbuches auf ein Minimum einschränken. Und überdies: der Schüler soll in seinen schriftlichen Arbeiten sowohl die eigentliche Grammatik wie die Elementarstilistik zur Anwendung bringen; so ist es nur billig, dafs er auch in seinem Übungsbuche beides zusammen vorfinde. Darum möchte ich denn auch am liebsten nicht besondere elementarstilistische Abschnitte aufgenommen, sondern die Syntaris ornata an denselben Sätzen geübt sehen, an denen der Schüler seine Kenntnisse in Formenlehre und regulärer Syntax erprobt. Dafs es solche Bücher, die den von R. entwickelten Bedürfnissen entsprechen, bisher nicht giebt, würde man ihm auch ohne die übrigens sehr wohlwollende kurze Besprechung der Bergerschen, Speidlerschen, Lattmannschen und Mengeschen Bücher zuverlässig glauben.

Ist nun dieses von R. empfohlene und beschriebene Verfahren etwas so ganz Neues? Ich glaube, das wird er selbst nicht behaupten. Das Bestreben, die oberen Klassen in der Weise zu entlasten, dafs man manche Elemente der Syntax oder Stilistik in den unteren vorwegnimmt, macht sich auch an anderen Stellen bemerkbar, nicht immer in billigenswerter Weise; wenigstens kann ich es nicht richtig finden, wenn der Quintaner schon lernen soll, dafs *desertus* und *falsus* Adjektiva sind, dafs man als Participia dafür *destitutus* und *deceptus* zu gebrauchen hat, oder der Tertianer, dafs *παραινεῖν* den Dativ regiert und dergl. mehr; wohlgemerkt, ich erkläre mich erstens dagegen, dafs solche Dinge in den Zusammenhang der Formenlehre aufgenommen werden, und ich be-

zweifle zweitens, dafs diese Kenntnisse auf den bezeichneten Stufen notwendig sind, damit ein „unreines Singen“ vermieden werde. Aber auch von dem, was R. den untern und mittlern Klassen zuweisen will (ich denke namentlich an einiges über die Wortstellung und den Ausdruck für die deutschen Possessivpronomina), wird doch in der That manches auf diesen Stufen schon wirklich durchgenommen und auch zum Gegenstand der Übung gemacht. Das ist jedoch nur ein Zeichen mehr dafür, dafs die Zahl derer, die mit R. denken, gar nicht so klein ist. Aber damit, dafs es an vielen Gymnasien Lehrer giebt, die seine Ansichten teilen, die in Übereinstimmung mit seinen Wünschen bereits verfahren, damit ist R. nicht gedient; mit dem Einwurfe, dafs dies oder jenes da oder dort oder an vielen Orten ja längst geschehe, ist gegen ihn nichts auszurichten. Was er will, ist die geordnete Aufnahme der bezeichneten Dinge in den Zusammenhang des obligatorischen Unterrichts. Die Notwendigkeit dieser Änderung nachgewiesen und ihre Möglichkeit dargethan zu haben, so weit das eben ohne die Veröffentlichung eines Übungsbuches angeht, das ist das grofse Verdienst der Abhandlung.

Das zweite, was R. beim Abschlufs des Lateinunterrichts auf dem Gymnasium vermifste, war die Fertigkeit, den Satzbau eines Autors rasch zu übersehen, das Extemporieren. Dem wendet er sich S. 47 seiner Broschüre zu. Als Ausgangspunkt dient ihm die unerfreuliche Erscheinung, dafs heute sofort mit dem Abschied von der Schule auch die grofsen Geister, die Jahrtausende hindurch der Welt geistige Nahrung gaben, verabschiedet sind auf Nimmerwiedersehen. Er findet den Grund hiervon zum gröfseren Teile in der Zeit und ihren Anforderungen, aber er findet ihn auch in der Schule, welche der unabweisbaren und erfüllbaren Pflicht nicht gerecht werde, den Abiturienten so weit zu bringen, dafs ihm die Lektüre der Klassiker keine Schwierigkeit bereite, dafs er dieselbe, wenn ihm das spätere Leben Zeit und Gelegenheit gönnt, mit Genufs zu lesen vermöge. Die Forderung ist vielleicht etwas schroff ausgedrückt, aber ihre Berechtigung darf man zugestehen. Es handelt sich nur um den Weg, auf dem ihre Erfüllung zu suchen ist. Der Verfasser giebt zunächst anheim, die Bürde an andern Stellen zu erleichtern, nicht zu verlangen, dafs der Schüler jeden Satz modernsten Gepräges in ciceronisches Latein umsetzen könne, oder den lateinischen Aufsatz zu schenken. Ich trage kein Bedenken, den damit angedeuteten Wünschen des Verf.s von ganzem Herzen mich anzuschliefsen; und ich teile seine Forderung, dafs die Lektüre der Autoren am Ende der Schulzeit (d. h. wenn die Schulzeit zu Ende ist) eine Unterhaltung und keine Arbeit sei. Aber den Weg, den er für die Erreichung dieses Zieles empfiehlt, kann ich als richtig nicht anerkennen. Er meint, das Extemporieren könne nur durch das Extemporieren geübt und gelernt werden; das

Übersetzen nach vorausgegangener Präparation könne diese Übung nicht ersetzen; denn es beruhe, wenn auch an demselben Objekte ausgeübt, doch auf einer andern Thätigkeit des Geistes als jenes. Ich kann schon den Unterschied nach Produzieren und Reproduzieren, den der Verf. zwischen diesen beiden Thätigkeiten statuiert, so ohne weiteres nicht zugeben; denn er trifft doch eben nur so lange zu, wie das Präparieren nicht in der richtigen Weise geschieht. Aber ich will mir hierauf und auf die Bedenken, die mir bei der Beschreibung der Art aufgestiegen sind, wie der Verf. selbst bekennt, das Extemporieren gelernt zu haben, ein späteres Zurückkommen vorbehalten. Sehen wir zunächst zu, was der Verf. für seinen Zweck fordert, und wie er sich gegen mancherlei Einwendungen verteidigt. Es ist lediglich die logische Konsequenz der Voraussetzung, von der er ausgeht, wenn er bemerkt, zur Anstellung fruchtbarer Übung bedürfe es des Lehrers, und weiter, es würde nichts helfen, wenn der eine oder der andre Lehrer zuweilen Extemporierübungen vornähme, es seien vielmehr regelmäfsige Übungen, Extemporierstunden durch alle Klassen zu halten. Man bemerkt hier ganz dasselbe Hinaufsteigen über die Freude an einzelnen, gleichsam fakultativen Darreichungen zu der Forderung obligatorischer Leistungen, das den Ausführungen des vorigen Abschnittes ihren Charakter gab. Wer des Verf.s Voraussetzung von der Grundverschiedenheit des extemporalen und des präparierten Übersetzens teilt, der wird diese Forderung zugeben müssen, falls ihn nicht etwa die Prüfung der Einwendungen doch noch zu einer Art Vorfrage führt. Mit diesen beschäftigt sich R. in den §§ 10 und 11. Was den letzten unter den dort aufgeführten Einwänden angeht, dafs die Extemporalübersetzung zwar den fähigen Schüler fördere, aber den schwachen verblüffe und entmutige, so bemerkt dagegen der Verfasser ganz treffend, es würde der Wahrheit näher kommen, wenn man sagen wollte, aufmerksame und strebsame Schüler würden durch Extemporierübungen mehr gefördert als träge und bequeme; aber indem er weiter mit der Frage fortfährt, ob dies denn nicht in jedem Unterricht der Fall sei, liefert er eine Kritik, wie sie ähnlich auch dem gilt, was er schliefslich seinem Verfahren noch als Empfehlung mit auf den Weg giebt, dafs es den Schüler an Fassung und Geistesgegenwart gewöhne; das ist nicht Sache des lateinischen Unterrichts, dieser Gesichtspunkt kann bei der Beurteilung einer für denselben in Vorschlag gebrachten Methode nicht den Ausschlag geben. Was dann der Verf. gegen den zweiten Einwand vorbringt, ist in der That nicht triftig. Es wird gesagt, die Extemporalübersetzung reifse den Schüler aus dem Zusammenhang und mache ihm das Verständnis der Stelle unmöglich. R. will nämlich, offenbar aus praktischen Rücksichten, denen man nur zustimmen kann, dafs der Stoff zu den Extemporierübungen nicht aus dem Tenor der gerade zur Behandlung

stehenden statarischen Lektüre genommen werde. Wenn er nun meint, den erwähnten Gegengrund mit der Bemerkung entkräften zu können, dafs der Schüler doch auch sonst recht oft aus mancherlei Gründen den Zusammenhang verliere, und dafs jeder tüchtige Lehrer es verstehe, ohne viel Worte mitten in den Zusammenhang einer Stelle hineinzuführen, so ist das doch wohl nichts weiter, als das etwas verhüllte Zugeständnis, dafs die gegnerische Behauptung richtig, dafs aber doch auf diesen Umstand nicht sonderliches Gewicht zu legen sei. Noch weniger ist dasjenige ausreichend, wodurch R. sich mit dem ersten Einwande abzufinden sucht, dafs nämlich der Verlust einer wöchentlichen Stunde die regelmäfsige Lektüre schädige. Dasjenige, was, wie ich zugeben will, der letzteren durch das Extemporieren gewonnen werden kann, steht in keinem Verhältnis zu dem unleugbar eintretenden Zeitverlust. Der Schade mag auf den unteren Stufen nicht so grofs sein wie auf den mittleren und oberen; aber hier ist er jedenfalls recht erheblich: das lehrt die Erfahrung gerade an solchen Anstalten, an denen das Extemporieren in der von R. empfohlenen Weise lange Jahre hindurch mit viel Eifer und ernster Hingebung getrieben worden ist, und an denen man schliefslich doch hat zugeben müssen, dafs allerdings das Mafs der Lektüre allmählich auf eine recht bescheidene Ausdehnung zusammengeschrumpft war. Und sollte denn überhaupt das wirklich ein empfehlenswertes Verfahren sein, bei welchem der Schüler dieselbe Stelle, die er heute ex tempore verarbeitet, nach ein paar Wochen noch einmal zu lesen bekommt? Sollte darunter das Interesse nicht leiden? Ich meine, Wechsel sei nicht nur Übung, sondern auch Belebung der Teilnahme. Und das will sicherlich R. nicht, dafs etwa die sprachliche Fertigkeit gehindert werde auf Kosten des Verständnisses und des Interesses für den Inhalt. Das führt mich auf dasjenige, womit R. sich gegen Schrader wendet. Dafs durch das Extemporieren ein oberflächliches Verständnis und ein ungenaues Übersetzen ohne gute Wahl des Ausdrucks gefördert werde, will er nicht zugeben; er meint, diese Gefahr sei dadurch gebannt, dafs alle vierzehn Tage nur anderthalb Stunden hindurch extemporiert werde; aber er schreibt selbst, die extemporale Übersetzung brauche weder im Mündlichen noch im Schriftlichen mustergültig zu sein; es komme nur darauf an, dafs sie erkennen lasse, ob der Schüler verstanden hat, was der Autor sagen will. Dazu habe ich zweierlei zu bemerken: erstens, die Schüler übertragen die Gewohnheiten der einen Stunde auch auf die andre; und wenn in der einen Stunde der Lehrer mit einem nicht mustergültigen (der Ausdruck ist sehr milde gewählt) Deutsch zufrieden ist, so wird der Schüler einer strengeren Anforderung in andern Stunden wenig zugänglich sein; zum andern: dafs der Schüler den Sinn des Autors recht verstanden hat, das ist doch erst dann erwiesen, wenn er seine

Worte in gutes Deutsch zu übertragen vermag; nur das ist wirklich zum Verständnis gelangt, was in der der Muttersprache eigentümlichen Ausdrucksweise wiedergegeben werden kann. Ich bin immer der Meinung gewesen, dafs eine Lektürestunde, zumal in den oberen Klassen, ihren natürlichen Abschlufs finde in der Musterübersetzung, die der Lehrer giebt, und dafs diese Übersetzung, wenn anders die Stunde richtig eingerichtet war, das Ergebnis der in dieser Stunde geleisteten Arbeit sein müsse; wenn darauf aber der Lehrer sich einlassen will, ohne dafs die Schüler sich auch auf Güte und Proprietät des deutsehen Ausdrucks ernstlich vorbereitet haben, so wird er so wenig vorwärts kommen, dafs von einem minimalen Extemporieren auch derjenige Nutzen gar nicht erwartet werden kann, den R. sich davon verspricht. Entweder also das Extemporieren bleibt so gut wie fruchtlos, oder es begünstigt in der That eine Richtung, die im Interesse eines gesunden Lektürebetriebs ernstlich bekämpft werden mufs. Und auch das mufs ich bestreiten, was R. zuletzt gegen Schrader bemerkt: wenn dem Schüler, der nicht im Extemporieren geübt ist, gelegentlich ein Stück vorgelegt werde, auf das er sich nicht vorbereitet habe, so werde gewöhnlich zu erwarten sein, dafs diese Probe unbefriedigend ausfalle. R. hat das Extemporieren gelernt bei der Vorbereitung auf sein philologisches Examen; den Abiturienten werden aus den Prosaschriftstellern zum Übersetzen Stellen vorgelegt, die in der Klasse nicht gelesen worden sind. Mindestens angeregt — und damit löse ich den vorhin gemachten Vorbehalt ein — scheint mir durch solche Forderungen der Gedanke von der Notwendigkeit der Extemporierübungen. Aber ist denn die Fähigkeit des Extemporierens an sich wirklich dasjenige, was an dem abgehenden Primaner erprobt werden soll? Nimmermehr. Sie soll ein Zeichen von etwas anderem sein, das viel wichtiger ist; nicht darüber, dafs er im Extemporieren geübt worden ist, soll er sich ausweisen, sondern darüber, dafs er auf der Schule viel gelesen und ordentlich gelesen hat. „Die Aufgabe des Gymnasiums ist dadurch noch nicht als erfüllt zu betrachten, dafs die Schüler Schriften von irgend einer näher bestimmten Höhe der Schwierigkeit lesen können, vielmehr ist darauf Wert zu legen, dafs und wie sie einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben.“ Das ist eine von denjenigen Äufserungen in den Erläuterungen zu dem preufsischen Lehrplan vom 31. März 1882, die ich mit Freuden unterschreibe. Viel lesen, von Zeit zu Zeit (natürlich nicht in den unteren Klassen) kursorisch lesen, das leistet dasjenige, was das Extemporieren leisten soll, aber nicht leistet. Durch eine strikte Gewöhnung von unten herauf läfst es sich sehr wohl erreichen, dafs auch bei solchen Gelegenheiten die Übersetzung in einem guten Deutsch vor sich geht, auch wenn die Schüler nicht zn unerlaubten Hülfsmitteln ihre Zuflucht nehmen. Die Notwendig-

keit, in solchen Fällen häufig zur Übersetzung schreiten zu lassen, ohne dafs der fremdsprachliche Text gelesen worden ist, wird den Schüler, der doch nicht den gesamten für eine solche Stunde zu bewältigenden Stoff im Kopfe behalten haben kann, in die Lage versetzen, rasch sich im Satzbau zu orientieren. Je häufiger solche Übungen wiederkehren, desto mehr vermindert sich die Last der Vorbereitung, der häuslichen Arbeit, desto mehr wächst das Interesse an dem, was nun im grofsen Zusammenhange, nicht mehr in losen Fragmenten vor das Auge des Geistes tritt. Wie soll ein Abiturient seinen Homer liebgewonnen haben, wenn er, Dank dem fleifsig geübten Extemporieren, in den ganzen zwei Jahren seiner Primanerzeit ganze sechs Bücher der Ilias gelesen hat? Unsere Alten haben von den Klassikern auch nach der Gymnasialzeit sich nicht abgewendet, weil sie auf der Schule sie kennen und verehren gelernt hatten; lehren wir unsre Jugend die Griechen und Römer wieder wirklich kennen, so wird die Liebe zu ihnen und bei denen, „welche wirklich Zeit haben, ihre Bildung zu vertiefen", auch die dauernde Beschäftigung mit ihnen sich ganz von selbst einstellen.

Ganz anders als zu dieser Extemporiertheorie stehe ich zu demjenigen, was R. über das Konstruieren vorträgt. Er hebt von der Notwendigkeit des Konstruierens für das Übersetzen an, also wieder von einer unbestreitbaren Thatsache. Nun liegt aber die andere nicht minder zweifellose Thatsache vor, dafs der Schüler allein recht häufig mit dem Konstruieren nicht zustande kommt. Dabei wird gelegentlich die sehr richtige Bemerkung gemacht, dafs die Anweisung, allewege zuerst nach dem Subjekte zu suchen, eine ganz unpraktische ist; offenbar stammt sie, wenigstens bei vielen Lehrern, aus der Gewöhnung des deutschen Elementarunterrichts. Ist nun der Schüler allein seiner Aufgabe nicht gewachsen, so bedarf er offenbar der Hülfe. Von der Art, wie diese Hülfe sehr häufig geleistet wird, entwirft der Verf. ein Bild, dem man ebenso den Freund des Humors, wie den Praktiker anmerkt: „wenn nun ein Lehrer beim Übersetzen gern hülfreich beispringt, so ist der Schüler mit diesem Kompromifs wohl zufrieden, er präpariert sich nur halbwegs; was er nicht gleich findet, darin rechnet er auf jenen; und so kommt dann in der Unterrichtsstunde ein Duett zustande, man weifs nicht recht, wer die Hauptstimme und wer die Nebenstimme hat". Wer hätte solche Lektionen nicht auch schon mit angehört, um am Schlufs sich in bitterer Verlegenheit um ein Urteil über die Leistungsfähigkeit der Schüler zu befinden? Und wer hätte nicht auch schon Gelegenheit gehabt, sich zu überzeugen, dafs der Schüler bei materieller Hülfe (Vorsagen) sich viel schwerer zurecht findet, als bei direktiver, dafs er dort gewöhnlich garnicht merkt, wo der Lehrer hinaus will? So ergiebt sich die Notwendigkeit einer methodischen Anleitung zum Konstruieren. Was nun in den §§ 13 und 14 und weiterhin an Beispielen über

diese Anleitung im einzelnen gesagt wird, ist geradezu vorzüglich; ich begnüge mich damit, einzelnes herauszugreifen. Wer es hat mit anhören müssen, in welcher ertötend langweiligen Eintönigkeit sich mitunter noch bei den Primanern die Perioden ihrer Übersetzungen abwickeln, der wird sicherlich zustimmen, dafs es von grofser Wichtigkeit ist, möglichst früh den Schüler daran zu gewöhnen, dafs er lateinische eingeschobene Nebensätze oder abl. abs. (es darf allgemeiner heifsen „Participialkonstruktionen“) in deutsche Vordersätze verwandle; wenn man an die Ausdauer denkt, mit welcher auch Schüler der oberen Klassen bei der Auflösung von Participien ihre Vorliebe für das Relativpronomen oder für die einfachsten Temporalkonjunktionen bethätigen, so wird man es sicher ganz richtig finden, dafs die Konjunktionen, wie „als, indem, während, da, weil, obgleich, nachdem, wenn“ im Gedächtnis parat liegen müssen, damit der Schüler Übersicht hat und schnell diejenige wählen kann, die in den Zusammenhang pafst. Ich füge hinzu, dafs in dieser Beziehung der fremdsprachliche Unterricht von dem in der Muttersprache, wenn er systematisch und nicht nur gelegentlich getrieben wird, eine sehr wirksame Unterstützung erfahren kann. Wer mit den Quartanern Cornel gelesen hat, weifs es aus der Praxis, dafs ganz besonders darauf hinzuweisen ist, welches die regierenden Sätze im Verhältnis zu den Nebensätzen oder zu den im Deutschen als Nebensätze aufzulösenden Participial- oder Infinitivkonstruktionen sind. Dabei ist es ein sehr beherzigenswerter Wink, dafs dergl. Dependenzen immer an das Prädikat des sie regierenden Satzes anzuknüpfen sind, ausgenommen Relativsätze und diejenigen Sätze, welche im Deutschen Vordersätze werden; dieses Verfahren ist dazu angethan, das Verständnis des Periodenbaues zu fördern, und kann gleichfalls vom deutschen Unterricht kräftige Beihülfe empfangen, wenn derselbe bei Zeiten die Schüler daran gewöhnt, in den Nebensätzen lediglich reichere Ausgestaltungen der Satzglieder zu erkennen. Im § 15 kann man den Verf. förmlich in der Unterrichtstunde beobachten, wie er mit der Aufforderung „bilde Vordersatz“ dem Schüler die direktive Hülfe gewährt, befriedigt ist, als derselbe das Subjekt des lateinischen Hauptsatzes in den deutschen Vordersatz hineinzieht, und endlich seine herzliche Freude darüber hat, dafs er auch um die kritische Stelle an der Spitze des Nachsatzes glücklich herumkommt, indem er das Prädikat *contenderunt* inversiv voranschiebt. Schüler, die in solcher Weise dauernd geübt sind, werden dann auch wohl imstande sein, eine so komplizierte, oder vielmehr ausgedehnte Periode, wie die im § 16 besprochene, richtig zu entwickeln, aber, offen gestanden, die Übersetzung, die S. 74 gegeben wird, möchte ich doch lieber von einem Tertianer nicht hören; nicht als ob ich an ihrem nicht ganz mustergültigen Deutsch Anstofs nähme; aber ich meine, der Schüler, wenigstens der mittleren Klassen, mufs die Periode, die ihm im Text des Autors vorliegt, auch in seiner Übersetzung

beisammen lassen; wird sie langatmig, schwer zu übersehen, nun, so ist das nicht seine Schuld; schön ist der Satzbau an der betreffenden Stelle auch im Lateinischen nicht; er ist mehr eine Kraft-, als eine Schönheitsprobe des lateinischen Stils; löst aber der Schüler die Periode in mehrere selbständige Sätze auf, so fürchte ich, es möchte ihm gerade von dem, was er durch das genaue Konstruieren sich hat zu eigen machen sollen, manches verloren gehen. — Mit dem freilich, was im § 17 folgt, kann ich mich nicht einverstanden erklären. Der Verf. verlangt, dafs methodische Konstruierübungen an unpräparierten Stellen vorgenommen werden, und da diese letzteren sich allein zum Extemporieren eignen, so wünscht er beiderlei Übungen mit einander verbunden. Ich mufs gestehen, dafs diese Einrichtung, abgesehen von dem, was ich vorhin gegen die Extemporierübungen überhaupt einzuwenden hatte, mir nicht ganz klar ist. Ich kann mir nicht vorstellen, wie das Extemporieren, in der vom Verf. beschriebenen Weise, ohne Konstruieren möglich sein soll. Der Verf. stellt ja doch selbst das Konstruieren in den Dienst des Extemporierens, wenn er vorschlägt, etwa in der ersten Hälfte der Stunde dasjenige Stück zu konstruieren, das in der zweiten Hälfte extemporiert werden soll. Und wieder kann ich mir ein Konstruieren nicht vorstellen, bei dem nicht auch durch Übersetzen gleichsam die Probe auf das Exempel gemacht wird. Die beiden Übungen, so will mir wenigstens scheinen, liefsen sich nicht nur mit einander verbinden, sondern würden sich geradezu zu einem Ganzen vereinigen müssen. Aber das scheint vielleicht manchem nur ein Streit um Worte zu sein, obwohl es mehr ist; denn hier tritt, wenn ich nicht irre, eine Auffassung vom Extemporieren zu Tage, die einen Widerspruch in sich enthält; die Extemporierübungen sollen den Schüler daran gewöhnen, den Satzbau eines Autors rasch zu übersehen; wenn aber dieselbe Stelle, die im Anfang der Stunde sorgsam durchkonstruiert worden ist, nachher in derselbe Stunde extemporiert wird, so ist das eben kein Extemporieren mehr. Und wozu denn überhaupt besondere Stunden für Konstruierübungen ansetzen? Ja freilich, wenn es so ist, wie der Verf. meint, dafs es gewöhnlich geschehe, dafs nämlich das Konstruieren nur dann gelehrt wird, wenn das Übersetzen versagt, dann ist das allerdings ein Fehler im Verfahren, zu dessen Abhülfe aber nichts weiter nötig ist, als dafs von unten herauf regelmäfsig jede Periode und jeder Satz, nicht blofs diejenigen, bei denen der Schüler anstöfst, konstruiert werden. Es macht sich ganz von selbst, dafs die Regel, je höher hinauf, von desto mehr Ausnahmen durchbrochen wird, da die Zahl derjenigen Satzgebilde, deren Analyse für die betreffende Klassenstufe besonders instruktiv ist, naturgemäfs immer mehr abnimmt. Denn das scheint mir allerdings ein wesentlicher Gesichtspunkt, bei welchem auch der Unterschied zwischen Klassen- und Privatunterricht zu seinem Rechte kommt, dafs, wenn doch

nun einmal die Rücksicht auf die zu Gebote stehende Zeit eine Auswahl unter den gelesenen Perioden nötig macht, diejenigen vom Lehrer zur Betrachtung ausgesucht seien, an denen die Schüler am meisten lernen können. Dieses Verfahren aber läfst sich in jeder für die statarische Lektüre angesetzten Stunde beobachten; und indem es eben zu einem wesentlichen, obligatorischen Bestandteil der Lesestunde gemacht wird, geschieht ja wohl auch dem Verlangen des Verf.s Genüge, dafs auch diese Übungen nicht mehr gelegentlich und je nach dem subjektiven Ermessen des jeweiligen Lehrers, sondern systematisch getrieben werden sollen.

Der Rest der Broschüre ist dem Präparieren gewidmet. Der § 18 spricht vorbereitend höchst beherzigenswerte Worte über die Art, wie die Schüler ihre häuslichen Exercitien anfertigen sollten, und wie es leider so viele von ihnen machen, weil sie nicht anders gewöhnt werden. Jene Art von Geistesträgheit, die der Verf. S. 77 beschreibt, wird jeder Lehrer schon an Schülern seiner Klasse zu beobachten Gelegenheit gehabt haben, und ich denke, die meisten werden R. beistimmen, dafs diese geistige Trägheit ein viel schlimmeres Übel ist als die Flüchtigkeit. Der Flüchtige hat wenigstens den Mut, den eigenen Kräften etwas zuzutrauen; der andere lernt, aus lauter Furcht, er möchte fallen, das selbständige Gehen niemals. R. wünscht nun, dafs, wie der Schüler bei seinen häuslichen Exercitien den ersten Entwurf lediglich *de suo* anfertigen und dann erst unter Heranziehung der angemessenen Hülfsmittel zur Durcharbeitung schreiben solle, ein ähnliches Verfahren auch beim Präparieren Platz greife. „Mit Extemporieren und Konstruieren beginne jede häusliche Präparation des Schülers ... er lege sich gleich von vornherein bei seiner Präparation auf das Extemporieren des aufgegebenen Kapitels, und wo er stockt, suche er sich durch Konstruieren zu helfen, beides in der Weise, wie er es in den betreffenden Stunden gelernt hat.“ (Beiläufig gesagt, liegt hier nicht wieder die völlige Untrennbarkeit von Extemporieren und Konstruieren deutlich zu Tage?) Was ihm bei dieser Gelegenheit noch unklar bleibt, das soll er dann vermittelst angemessener Hülfsmittel aufzuhellen suchen. Es ist unzweifelhaft ein vortrefflicher Gedanke, in dieser Weise an die Selbstthätigkeit der Schüler zu appellieren, auch an dieser Stelle gegen jene Bequemlichkeit anzukämpfen, die leider noch immer mitunter als Gewissenhaftigkeit anerkannt und gelobt wird. Aber warum denn erst extemporieren und dann konstruieren? Ich mufs gestehen, es bleibt mir immer weniger übrig, was ich mir unter dem „Extemporieren“ denken kann. Daran mufs doch wohl unter allen Umständen festgehalten werden, dafs der Schüler nicht gedankenlos, nicht aufs geratewohl arbeiten soll, auch zu Hause nicht. Dafs er einmal die Bedeutung einer Vokabel (zumal wenn es die einzige ihm unbekannte in einem Satze ist) einstweilen aus dem Zusammenhange zu er-

raten sucht, das kann ich mir gefallen lassen; aber nie und nimmermehr, dafs er zum Übersetzen schreitet, ehe er sich über die grammatischen Strukturen klar geworden ist. Auf ein solches Verfahren würden doch wohl die Schraderschen Vorwürfe ganz gewifs passen. Die Schilderung, die R. S. 79 von der bei den Schülern meist üblichen Präpariermethode entwirft, zeigt aber auch deutlich genug, dafs auch ihm das Konstruieren bei dieser ersten Thätigkeit des Schülers die Hauptsache ist. Sieht man von diesem einen Punkte ab, so wird man ihm ganz gewifs recht geben, dafs es gut ist, wenn der Schüler so bei seiner Präparation denselben Weg zweimal zurücklegt, aber in verschiedener Geistesthätigkeit, und dafs dies nicht nur gut, sondern auch wünschenswert, ja notwendig ist, wenn die Präparation einen selbständigen Wert haben und dem Klassenunterricht wirklich vorarbeiten soll. Aber dafs es dahin komme, dazu bedarf es nicht der Übung im Extemporieren, sondern der Übung im Konstruieren, wie sie dem Schüler jede Lektürestunde gewähren soll. Und — um diese Bemerkung hier nachträglich einzuschalten — gerade weil diese Übung nicht auf besondere Stunden verwiesen, sondern in jeder Lektion vorgenommen wird, darum wird sie leichter in die Gewohnheit, auch die häusliche, des Schülers übergehen, als wenn sie ihm nur alle Wochen oder alle vierzehn Tage einmal vorkommt; denn darüber wollen wir uns doch nicht täuschen, dafs wir bei aller häuslichen Thätigkeit des Schülers auf seinen guten Willen angewiesen sind, und dafs diesen vielmehr die Gewohnheit als unsre Ratschläge beherrschen; was wir wollen, dafs der Schüler auch in unsrer Abwesenheit thue, das müssen wir ihm zur feststehenden Gewohnheit machen, und dazu reicht eben eine Stunde pro Woche neben drei bis vier andern, in denen nicht so verfahren wird, nicht aus.

Es handelt sich schliefslich um die Hülfsmittel, deren sich der Schüler bei der Präparation bedient. Natürlich ist zuerst von den Übersetzungen und ähnlichen falschen Freunden die Rede. Es kann kein Zweifel darüber sein, dafs der Schade des Gebrauchs von derartigen Hülfsmitteln in dem Ersparen der eignen Anstrengung und in der Gefährdung der Wahrhaftigkeit bei der Jugend zu suchen ist, und dafs daher allerdings die Schule die Pflicht hat, so viel in ihren Kräften liegt, alle Versuchungen hinwegzuräumen, welche die Schüler zur Benutzung jener Hülfen verleiten könnten. Da nun diese Versuchungen, so weit sie eben aus der Schule stammen, gewifs auf die Befürchtung zurückzuführen sind, auf dem ehrlichen Wege dem Lehrer nicht genügen zu können, so erwächst für diesen die Pflicht, in seinen Anforderungen Mafs zu halten und den Schülern den Weg zu zeigen, auf welchem sie denselben gerecht werden können. So sollen denn die ersten Aufgaben häuslicher Präparation immer nur gering sein; ich halte sogar zehn Verse im Ovid und im Homer für den

Anfang für sehr viel und habe mich mit weniger begnügt. Der Lehrer soll streng darauf halten, dafs der Schüler ihm auf Verlangen immer über die Quellen seiner Wort- und Phrasenübersetzungen Rechenschaft geben kann. An die erste Übersetzung sollen mäfsige Anforderungen gestellt, kein mustergültiges Deutsch verlangt werden; das will ich mir mit einer gewissen Einschränkung gefallen lassen, die sich namentlich auf die oberen Klassen bezieht: in diesen müssen die Schüler allerdings auch schon bei der ersten Übersetzung sich genieren, ein Deutsch vorzubringen, wie es in der gebildeten Gesellschaft, so weit sie dieselbe kennen, nirgends gesprochen wird. Dafs der Lehrer dem Schüler, wenn er eine Stelle nicht verstanden hat, nie seine Unzufriedenheit zeigen, auch nicht einen andern zum Übersetzen aufrufen solle, wird auch nicht ohne weiteres gelten dürfen. Die wegzeigende Hülfe des Lehrers wird doch am fruchtbarsten sein, wenn sie in dem Schüler das Gefühl erzeugt: das hättest du schliefslich auch mit deinen eignen Kräften leisten können. An Stellen, die besondere Schwierigkeit bieten, denke ich dabei natürlich nicht; zu deren Erledigung soll meines Erachtens auch in den oberen Klassen der Lehrer den Schülern im voraus den Weg zeigen; wie ich denn auch das Verlangen von R. teile, dafs in den untern und mittleren Klassen die Präparation eine Zeit lang im Unterricht geschehen soll. Aber wenn er überdies fordert, dafs jeder neue Autor in den mittleren Klassen ein Vierteljahr, in den oberen einige Wochen lang in der Schule in der Weise übersetzt werde, dafs dort gar keine Präparation vorausgesetzt und hier nur Wörterkenntnis verlangt wird, so kann ich dem ebenso wenig beistimmen, wie seiner Versicherung, dafs als wirksamstes Mittel sich die Einführung von Extemporierstunden empfehle. Über diese letzteren glaube ich mich schon zur Genüge ausgesprochen zu haben; jener ganze oder halbe Verzicht auf die häusliche Präparation müfste zu einer weiteren Einschränkung der Lektüre führen. Aber darin gebe ich R. recht, dafs der Schüler merken mufs, wie das Urteil des Lehrers über seine Leistungen in der Lektüre sich ganz besonders auf das Nachübersetzen stützt, und dafs bei diesen Repetitionen mit grofser Strenge verfahren werden mufs; ist die Schlufsübersetzung wirklich das Ergebnis des Unterrichts, so mufs der Schüler dazu angehalten werden, dafs er an diesem Gewinn auch strikt festhalte und namentlich imstande sei, über die Gründe für die Wahl des Ausdrucks Rechenschaft zu geben. Das ist nicht viel, aber es ist doch alles, was die Schule thun kann, um die Versuchung schnöden Unterschleifs fernzuhalten. Wo nun aber doch etwas auf solchen Schleichwegen in den Besitz eines Schülers gekommen zu sein scheint, da lasse man sich ja nicht durch eine übel angebrachte Prüderie dazu bestimmen, es kurz von der Hand zu weisen, im Gegenteil, man verarbeite es tüchtig, beute es nach allen Richtungen aus; das

wird nicht nur, wie schon angedeutet, ein Mittel sein, ehrlich erworbenes Gut von Schmuggelware zu unterscheiden, es wird auch den Schüler, der auf verbotenen Wegen gewandelt ist, belehren, dafs er dort wenigstens der Anstrengung in der Schule auch nicht entgangen ist.

Den falschen Freunden stehen die echten gegenüber. Der Verf. entwirft einen sehr wohl durchdachten Plan, wie in den Klassen bis Sekunda (ausschliefslich) das Wörterbuch fast ganz durch das Vokabular ersetzt werden solle, durch ein Vokabular, das sich von unten herauf an den Wortvorrat des Cornel und des Cäsar anschliefst, das dem Schüler bietet, was ihm für die vorliegende Stelle gerade nötig ist, das ihm das Erlernen von Bedeutungen *in futuram oblivionem* erspart, das dem Lehrer die so sehr notwendige Möglichkeit gewährt, die Vokabeln auch deutsch-lateinisch abzufragen und so den Schülern auch zu einem deutsch-lateinischen Wortvorrat zu verhelfen. Was der Verf. da gelegentlich über die Thorheit bemerkt, die Dichter-Vokabeln deutsch-lateinisch, resp. deutsch-griechisch abzufragen, ist sehr richtig. Das Wörterbuch wird auf diese Weise für die bezüglichen Klassen auf die Rolle eines Nachschlagebuches beschränkt, das dem Schüler im Bedürfnisfall behülflich ist, früher gelernte Wörter schnell zu finden. Dieser Plan ist nicht nur kühn, sondern auch so wohl überlegt, dafs an der Möglichkeit seiner Ausführung, so fern sie nur an den rechten Mann kommt, nicht wohl gezweifelt werden kann. Nur ein Bedenken regt sich. Der Plan geht von der Voraussetzung aus, dafs die Schülerschaft eines Gymnasiums stabil sei, dafs in den mittleren und oberen Klassen nur wenig Schüler sich finden, die nicht auch den untern angehört haben; aber wir haben auch Anstalten mit einer ganz wesentlich fluktuierenden Bevölkerung; in diesen würde eine Einrichtung, wie die von R. empfohlene, so wohlthätig sie anderwärts sein möchte, für viele Schüler fast eine Grausamkeit sein.

Es ist e i n Grundgedanke, der sich durch die ganze Abhandlung hindurchzieht: spare Zeit, fordere Arbeit. Im engsten Zusammenhang stehen dem Verf. die verschiedenen Vorschläge, die er macht. Ich glaube gleichwohl nicht mir selbst zu widersprechen, wenn ich den einen ablehne, die andern acceptiere; ich glaube andeutungsweise gezeigt zu haben, wie die R.sche Methode auch ohne das Extemporieren höchst fruchtbar sein kann. Aber auch denen, die seinen Vorschlägen prinzipiell ablehnend gegenüberstehen, ist die Lektüre und das eingehende Studium des Werkchens dringend zu empfehlen; es enthält nicht nur Anregung in reicher Fülle, sondern auch Belehrung, und zwar Belehrung aus der praktischen Erfahrung.

Posen. R. Noetel.

Johannes Frei, Lateinische Schulgrammatik für alle Klassen des Gymnasiums. Erster Teil: Lautlehre, Flexionslehre, Wortbildungslehre. Sechste, vielfach verbesserte Auflage. (A. Grotefends lateinisches Elementarbuch, I. Abteilung, neunte Auflage.) Zürich, Höhr, 1881. VI und 116 S. gr. 8. 1 M.

Freis Formenlehre, die bereits in sechster Auflage vorliegt, ist zwar mit anerkennenswertem Geschick verfafst, bedarf aber noch gar mancher Verbesserungen, um wirklich des hohen Lobes würdig zu sein, welches ihr Schweizer-Sidler gespendet hat [1]).

Die Grundsätze, welche den Verf. bei der Ausarbeitung seines Werkes leiteten, sind gewifs zu billigen. Mit Takt und weiser Beschränkung hat er die Ergebnisse der sprachhistorischen Forschung verwertet und in der That erreicht, dafs sein Buch „den beabsichtigten Grad wissenschaftlichen Charakters erhielt, ohne eine prinzipiell und durchweg auf sprachhistorischer Grundlage aufgebaute Grammatik zu sein." Nur hätte manches nicht als sichere Thatsache, sondern nur als wahrscheinliche Vermutung hingestellt werden sollen; vgl. die Erklärung der Personalendungen auf S. 13 (der Abfall des *m* hinter *amo*, die Entstehung des passiven *r* aus *se* ist nicht zweifellos und die Deutung der Personalendungen *-mus -tis* aus den Singularendungen mit dem Pluralzeichen *s* findet wohl kaum noch viel Anklang; s. Curtius, Verbum I² 62 ff.), ferner S. 42 „*-si* ist ein altes Perfektum von *sum*; *-ui* und *-vī* sind entstanden aus *fuī*", S. 52 (*-bam* und *-bo*). Unklar ist, was S. 12 f. über die Präsensstämme der 3. Konj. gelehrt wird [2]). Unrichtig heifst es S. 45 „der Spirant *h* verhärtet sich zur Tenuis *c* . . . vor *t* wird *h* in *c* verwandelt" [3]). *dŭx* ist nicht von *dūco*, *labrum* nicht von *lambere* abzuleiten (S. 110).

Die Anordnung des Stoffes und die bündige Kürze der Darstellung wird im allgemeinen wohl Beifall finden. Aber gar manche seltene, schlecht bezeugte oder spätlateinische Wortformen sind noch zu entfernen, was dem Verf. mit Hülfe von Neues Formenlehre keine besonderen Schwierigkeiten bereiten kann, und dementsprechend nicht wenige Regeln im einzelnen zu berichtigen und zu vereinfachen. Vollständig umzuarbeiten ist die

---

[1]) „Der längst als trefflich anerkannten Formenlehre, in welcher die sichern Resultate der Sprachwissenschaft schulmäfsig verwertet sind, ist eine ebenso treffliche, ausführlichere Syntax beigegeben . . . Beide Teile zusammen bilden nunmehr eine für alle Klassen des Gymnasiums vollständig ausreichende vorzügliche lateinische Grammatik." (Seite 2 des Umschlags.)

[2]) Dafs die Präsensstämme der 3. Konj., von einzelnen „unregelmäfsigen" Formen wie *es-t fer-t* u. s. w. abgesehen, auf einen wandelbaren Vokal (den früher sog. Bindevokal) auslauten, wird jetzt allgemein angenommen. Vgl. Curtius, Erläuter. zu s. griech. Schulgr.² 94 f. Verbum I² 14 f. 203 ff. G. Meyer Gr. Gram. S. 381. — Perthes bezeichnet mit Unrecht die 3. Konj. als konsonantische, wie er ja inkonsequenterweise auch von einem Supinstamm *amat-* spricht.

[3]) So auch bei Perthes Vokabul. für Sexta² S. 57.

Lehre vom Genus der Substantiva und von der Flexion der Nomina nach der dritten Deklination.

Der erste Abschnitt (Lautlehre) ist trotz der gebotenen Kürze — er enthält nur 8 Seiten — recht übersichtlich und klar. Zu berichtigen ist § 1 Anm., § 2 Ib, § 3 B 4 Anm. (Synalöphe, nicht Elision!); zu streichen sind § 4, 2b Anm. die Ausnahmen *sōns* und *ĭgnavus* (mit kurzem *o* und *i*). Statt der sehr seltenen und späten Nominativform *sons* (vgl. Georges) hätte wenigstens *insons* gesetzt werden sollen. Ob aber in klassischer Zeit *insons* mit kurzem Vokale gesprochen wurde, wie Probus und Priscian lehren, ist zweifelhaft; vgl. W. Schmitz, Beitr. z. lat. Sprach- und Litteraturkunde S. 10. Jedenfalls gehört solche Einzelheit nicht in eine kürzere Schulgrammatik. Dafs jeder Vokal vor *gn* lang zu sprechen sei, also auch in Formen wie *cōgnosco īgnavus*, hat Schmitz a. a. O. S. 56 ff. wahrscheinlich gemacht (vgl. auch Bünger Progr. d. protest. Gymn. Strafsburg 1880 S. 12). Auch Löwe entscheidet sich in den Büchern von Perthes für *īgnavus īgnoro īgnotus* u. s. w. — Mit Recht wird *Pătroclus* (S. 6) geschrieben; vgl. Ritschl, Opusc. II 678; aber die Betonung *utrâque* (S. 8) ist schwerlich richtig; vgl. Schöll de accentu l. L. Acta Lips. VI 61. Wie *itaque* „daher" und *undique* zu betonen ist, hätte nicht übergangen werden dürfen.

In dem zweiten Abschnitt (die Wortarten und ihre Flexion) geht die Konjugation der Deklination voran, was zwar nicht notwendig, aber auch nicht unpraktisch ist. Auch dieses Kapitel ist im ganzen gelungen. Nicht glücklich ist die Neuerung hinsichtlich der Bezeichnung der Tempora (*Imperfectum praesens* statt *Praesens*, *Imperfectum praeteritum* statt *Imperfectum* u. s. w.). Wie schwerfällig ist doch diese Terminologie! Und wenn dementsprechend das *Part. praes.* und der *Inf. praes.* als *Part. imperfecti*, *Inf. imperfecti* richtig bezeichnet wird, so mufs man sich doch wundern, dafs diese Nominalformen in den Paradigmen, wie bei Ellendt-Seyffert, ausschliefslich unter der Rubrik des Präsens aufgeführt werden. Dasselbe gilt von dem *Part. perf.* und *Inf. perf.*

Der *Imperativus passivi* sollte doch wirklich in den Paradigmen fehlen. Er ist nur in wenigen Formen und von wenigen deponential gebrauchten Verben aus Dichtern und späten Prosaikern nachgewiesen bei Dräger HS. I 300 (die hier angeführten Formen auf *-tor* beruhen auf schlechter Konjektur).

Übersetzungen wie *amem* „ich mag lieben" sind verwerflich; anderseits vermifst man bei *amemus* die Bedeutung „lafst uns lieben." — Sehr überflüssig ist es, dafs aufser *hortor* noch *vereor*, *loquor*, *mentior* in sämtlichen Formen als Paradigmen durchflektiert werden. Der schöne Raum wird sich in künftigen Auflagen besser verwenden lassen.

Das Verzeichnis der Stammformen ist, abgesehen von den Incohativis und Deponentibus, nach der Bildung der Perfekta und Supina geordnet, so dafs die Verba der vier Konjugationen durcheinander aufgezählt werden. Ein geschickter Lehrer wird gewifs den Übelständen, die sich hieraus ergeben könnten, vorzubeugen wissen; aber praktischer erscheint es doch die vier Konjugationen zu sondern. Mindestens müssen anstatt der Zahlen 1. 2. 3. 4 die Infinitivformen angegeben werden. Ein grofser Mangel ist es, dafs die Komposita so wenig berücksichtigt sind. Zusätze wie: „Komp. *-do. -dĭdi, -dĭtum, -dĕre*" (unter *do*). „Komp, *-ficio, -fēci, -fectum, -ficere*" (unter *facio*) sind unzureichend. Darnach mufs der Schüler auch *circumdidi assueficio* bilden.

Verschiedene Formen sind ganz auszumerzen, z. T. auch durch Komposita zu ersetzen. Ich verweise nur auf die S. 45 ff. und S. 53 angeführten Part. fut. *agnoturus* [nur in einem Citat aus Sallusts Hist.; aber *agniturus* bei Curtius u. a., *cogniturus* bei Cicero], *arguiturus* [ebenfalls nur in einem Citat aus Sallusts Hist.; das Part. *argutus* ist vorklassisch], *abnuiturus* [ebenfalls nur in einem Citat aus Sallusts Hist.], *(ab)luiturus* [nur bei Späteren wie Tertullian, daneben auch *abluturus*; s. Georges], *parciturus* [nur bei Hieronymus; auch *parsurus* ist selten und unklassisch], *nasciturus* [bei Palladius, Sidonius u. a. vereinzelt, von mehreren alten Grammatikern verworfen; Cledonius lehrte '*naturus*, non *nasciturus*], *lavaturus* [einmal bei Ovid, daneben *loturus* bei Persius, Martial u. a.], *secaturus* [nur bei Columella einmal], *sonaturus* [nur bei Horaz einmal]. Wenn zu *ruiturus* S. 53 hinzugefügt wird „neben *eruturus*" [was nur einmal bei Justin vorkommt, während Priscian *eruiturus* vorschreibt; bei späten Schriftst. findet sich vereinzelt *irruiturus* und *diruitus*; s. Georges]: so mufs es sehr befremden, dafs zu *iuvaturus* [selten und unkl.] nicht das klass. *adiuturus*, zu *pariturus* nicht das klass. *reperturus* angeführt wird. Vgl. Neue II² S. 585 ff. 558 f.[1]).

Zu verbessern, bez. zu tilgen sind § 14, 4 und 5 (*lavisti vovisti* u. a. werden nicht kontrahiert; Formen wie *iere lacessiere* sind wohlbezeugt; vgl. H. J. Müller, Zeitschr. f. d. G.-W. 1882 Jahresb. S. 182), ferner § 14, 6, § 18. 2 c. Anm. (*poliendus* steht z. B. Cic. de fin. I 60), § 19, 1 a Anm. und b (*amatus forem* ist unklassisch, *amaturum fuisse* hat irreale Bedeutung), § 23 (als Perfekt von *eo* ist *ii* anzusetzen, nicht *ivi*, was sich auch bei Perthes findet; vgl. Wagener N. Jahrb. f. Phil. 1879 S. 271 f.; die Form *transiet* gehört so wenig in eine Schulgrammatik, wie das spät-

[1]) Nach dem Gesagten beurteile man den Wert der bekannten Regel von Menge (Repet. S. 125):

ori-, mori-, nasciturus,
rui-, frui-, pariturus,
seca-, sona-, iuvaturus.

Perthes giebt aufser diesen Formen noch *luiturus*!

latein. *vēnītum*; *vēnītum* kommt wohl nirgends vor; von *perdo* findet sich auch die passive Form *perdendus* z. B. Cic. in Verr. IV 31) u. a. m.

Vermifst habe ich Formen wie *scito*, *ratus*, *reverti*, *mereor meritus sum*, *licuit* und *licitum est*, *pertaesum est*, ferner *dixti*, *exstinxem*, *faxo* u. a.

In dem zweiten und dritten Kapitel (Das Substantivum und Adjektivum) ist sehr viel Ballast enthalten. Schlimmer ist es, dafs die Lehre vom Genus — abgesehen von der sehr praktischen Regel: „Kein Tiername ist Neutrum" — umständlich und wenig fafslich erscheint, desgleichen die Lehre von der Flexion der Nomina nach der 3. Deklination. Hier hätte der Verf. von Perthes lernen können. Die Rücksicht auf den einer Rezension zugemessenen Raum verhindert mich auf die vielen Einzelheiten einzugehen.

Gelungener ist das vierte und fünfte Kapitel (Das Pronomen und Zahlwort). Der Genetiv *alīus* ist fast ganz ungebräuchlich; vgl. Neue II² S. 214 ff; bei Cic. de nat. d. II 123 giebt C. F. W. Müller *aliis* [generis] *bestiis*; vgl. adn. crit. S. X f.

Ob man *undecenteni*, wie der Verf. S. 101 mit Ell.-Seyff. angiebt, oder (wenigstens in klassischer Zeit) *undeceni* sagte, ist nicht zu erweisen. Beides haben einige Hss. bei Plin. XXXVI 65, wo Sillig und Jan *undenis* lesen.

Der dritte Abschnitt (Grundzüge der Wortbildung) ist recht brauchbar. Auf kaum 13 Seiten wird das Wissenswerte anschaulich dargelegt, darunter auch die Zusammensetzung der Verba mit Präpositionen und die Bildung der Adverbia.

Orthographie und Druck sind korrekt. Die Quantität der Vokale ist bei positionslangen Silben mit der nötigen Vorsicht angegeben.

Weifsenburg i. E. Paul Harre.

Otto Josupeit, Syntax der lateinischen Sprache dargestellt als Lehre von den Satzteilen und dem Satze für Realschulen und die mittleren Klassen der Gymnasien. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1882. 24 S. 8. 0,50 M.

Wie die Methode des sprachlichen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten in neuerer Zeit immer besser geworden ist, so haben auch unsere Grammatiken in notwendiger Konsequenz eine vollkommnere Gestalt erhalten und unterscheiden sich vorteilhaft von ihren älteren Schwestern. Insbesondere gilt dies auch von den lateinischen Grammatiken. Bisher hat man jedoch die einzelnen Erscheinungen der lateinischen Sprache nicht scharf unter dem Gesichtspunkte des Gedankens oder des Satzes und dessen Teilen und Arten aufgefafst, so dafs der Schüler unter den Einzelheiten leicht wieder die Übersicht verliert, wenn er nicht fortwährend auf die Stellung derselben im ganzen Baue aufmerksam gemacht

wird. Noch am entschiedensten scheint mir von den neueren Schulgrammatikern G. Bornhak in seiner „Grammatik der lateinischen Sprache", Bielefeld und Leipzig, 1871 diesen Standpunkt vertreten zu haben. Doch verläfst auch er den alten Weg nicht ganz, indem er z. B. die einzelnen Kasus besonders behandelt. Vor mir liegt nun ein Büchlein, dessen Verf. sich bei Abfassung desselben allein von dem Gedanken leiten liefs, alles dem Schüler Wissenswerte aus der Elementargrammatik als Satzteil und Satz aufzufassen und zusammenzustellen. Er hat durch seine Arbeit sicher einen Fortschritt in der rationellen Behandlung der lat. Grammatik gemacht, und die Schule kann ihm für dieselbe nur Dank wissen, wenn ihr auch manche Mängel zur Zeit noch anhaften.

Voran steht eine Inhatsübersicht, aus der man ersieht, dafs der Stoff in zwei Hauptabschnitte geteilt ist, I. in die Satzteile (Syntaxis casuum) und II. in den Satz. Die Satzteile werden in den § 1—47, der Satz in den § 48—78 behandelt. Die § 76 und 77, in denen der Ersatz der Nebensätze durch Participial-Konstruktionen besprochen wird, bilden den ersten Anhang, den zweiten der § 78 mit der Oratio obliqua, den dritten die § 79—83, die über den Gebrauch der Zeitformen reden. Was den ersten Abschnitt anlangt, so ist zunächst in § 1 und 2 vom Subjekte die Rede, in § 3—5 vom Prädikate, in § 6—23 vom Objekte. Es folgen in den § 24—26 die adverbialen Bestimmungen der Zeit, in § 27—31 die adverbialen Bestimmungen des Ortes, in den § 32—39 die adverbialen Bestimmungen der Art und Weise (Ablativus modi u. s. w., auch Ablativus und Genetivus pretii). Am Schlusse dieses Abschnittes stehen in den § 40 bis 47 die attributiven Bestimmungen (Adjektiva mit Genetiv, Dativ, Ablativ; Genetivus und Ablativus qualitatis; Genetivus subjectivus, objectivus, possessivus, partitivus). Im zweiten Hauptabschnitte werden unter A die Hauptsätze, unter B die Nebensätze besprochen. Die Hauptsätze, denen die § 48—51 gewidmet sind, werden eingeteilt in Urteilssätze (§ 48), Fragesätze (§ 49) und Heischesätze (§ 50 und 51). Die Nebensätze zerfallen in die drei Unterabteilungen: substantivische Nebensätze, adjektivische (Relativsätze) und adverbiale. Die ersteren, die in den § 52—62 behandelt werden, sind eingeteilt in substantivierte Adjektivsätze (§ 52), indirekte Fragesätze (§ 53), transitive Nebensätze [(§ 54—62) Infinitivsätze, Sätze mit *ut, ne, quin, quominus, quod*]; die adverbialen Nebensätze, deren Behandlung die § 65—75 zufallen, hat der Verf. in Nebensätze der Zeit, des Ortes und der Art und Weise eingeteilt. Unter der ersten Gruppe werden in den § 65—67 die mit den Konjunktionen *cum, postquam, simul etc., antequam, dum, donec, quoad* anfangenden Nebensätze behandelt, die Nebensätze des Ortes werden in § 68 besprochen; die letzte Gruppe (§ 69—75) ist in die sieben Unterarten geteilt: Finale Nebensätze (*ut, dummodo, nedum*), konsekutive (*ut, quin*),

kausale (*quod, quia, quoniam, cum*), adversative (*cum, quamvis, quamquam, etsi*), kondizionale (*si, ut*), komparative (*ut, quo-eo, quam, nisi, atque*, Relativa), komparativ-kondizionale (*quasi, tanquam, etc.*), denen je ein § bestimmt ist.

Wenn ich nun im allgemeinen mit der Einteilung mich einverstanden erklären kann, so scheint mir doch der Verf. im einzelnen gefehlt zu haben. Zunächst ist es nicht recht einzusehen, warum die attributiven Bestimmungen im ersten Hauptteile hinter die adverbialen Bestimmungen gesetzt sind. Der Satz hat einen nominalen und einen verbalen Bestandteil. Zum nominalen gehört das Subjekt, das Objekt und teilweise das Prädikat, sofern das Verbum inhaltsschwach ist und zu seiner Verstärkung eines nominalen Begriffes bedarf, wie das bei *esse, fieri* u. s. w. der Fall ist. Nun kann aber das Nomen inhaltlich durch eine Bestimmung eingeschränkt werden, und das geschieht durch das Attribut, zu dem auch die Apposition gehört, von der der Verf. gar nicht spricht. Wenn also der Schüler die allmähliche Erweiterung des einfachsten Satzes vollständig begreifen soll, so mufs das Zusammengehörige nebeneinandergestellt und möglichst im Anschlufs an das Nomen durchgenommen werden. Es wird sich daher empfehlen, die attributiven Bestimmungen vor die adverbialen zu setzen.

Gegen die Einteilung der Sätze läfst sich ebenfalls manches einwenden. Wenn die Hauptsätze in Urteilssätze, Fragesätze und Heischesätze eingeteilt werden, so ist der Inhalt, der doch allein bei der Scheidung in verschiedene Satzarten mafsgebend sein kann, nicht berücksichtigt. Denn entweder enthält ein Satz ein Urteil oder ein Begehren, ein drittes giebt es nicht. Genau genommen enthält auch jeder Fragesatz ein Begehren; denn der Fragende will etwas wissen, sei es dafs er die Frage an sich selbst richtet oder an einen andern. Die Fragesätze können aber meines Erachtens in zwei Unterabteilungen gebracht werden: in solche, die fragen nach etwas, was ist, und in solche, die fragen nach etwas, was geschehen soll. Entweder rechnet man also alle Fragesätze unter die Heischesätze, oder man bringt einen Teil unter die Urteilssätze, die andern unter die Heischesätze. Vielleicht dürfte es sich empfehlen, um die der Form nach doch wieder zusammengehörigen Sätze nicht zu sehr zu zerreifsen, dieselben in einem besonderen § in dem Kapitel der Heischesätze zu behandeln.

Die Scheidung der Nebensätze in substantivische, adjektivische und adverbiale ist sachgemäfs, da jeder Nebensatz als Vertreter eines oder des andern Teiles des einfachen Satzes aufzufassen ist, also entweder das Subjekt, Objekt und den nominalen Bestandteil des Prädikats oder das Attribut oder die nähere Bestimmung des Verbums vertritt. Zunächst hat nun der Verf. die Prädikatssätze gar nicht berücksichtigt. Doch will ich davon absehen, weil sie selten vorkommen und keine Schwierigkeiten

bieten. Schwerwiegender ist, dafs die Scheidung in subst. und adjekt. Nebensätze in der Ausführung verlassen wird. Denn in § 63, der von den adjekt. Sätzen handelt, finden wir Säfze wie *miserunt, qui Apollinem consulerent* und *inventi sunt multi, qui vitam pro patria profundere parati essent*, von denen der erste ein Objektssatz, der andere ein Subjektssatz ist. Unklar ist der Ausdruck „substantivierte Adjektivsätze"; denn das Beispiel in § 52 *qui proficit in litteris* etc. ist offenbar ein Substantivsatz, der das Subjekt vertritt. Was soll ferner die besondere Hervorhebung der indirekten Fragesätze? Sie vertreten entweder das Subjekt oder Objekt und sind deshalb nicht in eine besondere Rubrik zu bringen. Der Ausdruck „transitive Nebensätze" ist mir völlig neu, und ich habe versucht ihn zu verstehen, bin aber zu keiner Klarheit darüber gekommen. Denn wenn ich vom transitiven Verbum ausgehe und sage: „ein trans. V. ist ein solches, dessen Thätigkeit auf einen andern Gegenstand übergeht", so müfsten dementsprechend trans. Nebensätze solche Sätze sein, deren Thätigkeit auf andre Sätze übergeht, was keinen Sinn giebt. Aus den Beispielen geht hervor, dafs Verf. unter dieser Art von Sätzen nichts anderes als Substantivsätze versteht. Die drei Arten fallen also in eine zusammen, und wir könnten dieselbe allenfalls in zwei Unterarten, „Subjekts- und Objektssätze", bringen.

Bei den adverbialen Nebensätzen vermisse ich die Unterart „Sätze des Grundes". Verf. hat sie freilich erwähnt, aber unter die Nebensätze der Art und Weise subsumiert; ein Gedanke jedoch, der den Grund für eine andere Handlung enthält, giebt doch nicht die Art und Weise dieser Handlung an. Die vier Hauptkategorieen, „Ort, Zeit, Grund, Art und Weise", hätten also für die Einteilung mafsgebend bleiben sollen. — Dafs die Oratio obliqua in einem Anhange behandelt wird, will mir nicht gefallen; überhaupt, glaube ich, wäre es besser, wenn die drei Anhänge ganz wegfielen, und auch der erste in noch gröfsere organische Verbindung mit den Nebensätzen gebracht würde. Die Oratio obliqua kann aber ganz gut im Anschlufs an die substantivischen Nebensätze behandellt werden, nachdem der Schüler den Begriff der Abhängigkeit eines Gedankens kennen gelernt hat. Denn auf den Unterschied der verschiedenen Nebensätze kommt es dabei noch gar nicht an, 'da doch alle im Konjunktiv stehen. Der Inhalt des dritten Anhangs „Gebrauch der Zeitformen" gehört nicht ans Ende, sondern an den Anfang, was Verf. selbst durch seine Worte „eigentlich zur Lehre vom Wort gehörig" angedeutet hat, weil ja fortwährend die Tempora in Anwendung kommen, und deshalb der Schüler von den einzelnen Zeiten eine klare Vorstellung haben mufs.

Ich komme nun zur Ausführung der Disposition. In einer Reihe von §§ sind die Beispiele unvollständig oder fehlen ganz.

In § 28 findet sich nur ein Beispiel, während doch zwei Regeln über *urbs, oppidum* gegeben werden. Das im § 39 angeführte zweite Beispiel pafst nicht zu der Regel. In den § 40, 41 u. 42, die von den Adjektiven, nach denen der Genetiv oder Ablativ gesetzt wird, handeln, fehlt jedes Beispiel. Auch für den partitiven Genetiv in § 47 ist kein Beispiel angeführt. Zu § 51, 1 vermifst man ebenfalls eine Belegstelle. In § 53 hätte ein besseres Beispiel gewählt werden sollen, da in dem angeführten der Fragesatz ohne Verbum ist. In § 63 fehlt ein Beispiel für den Konjunktiv nach dem Komparativ mit *quam*. Gänzlich fehlen wiederum Sätze in den §§ 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 82, 83. Es ist kein Grund einzusehen, weshalb alle diese Paragraphen stiefmütterlicher behandelt worden sind als die übrigen.

Sodann vermisse ich die Ordnung in den Beispielen, da die Reihenfolge derselben der der aufgestellten Regeln nicht entspricht bei den §§ 32, 45, 63 und 78. Dies ist zwar nicht von grofser Bedeutung, aber wenn man sich überhaupt der Ordunng befleifsigt, so mufs man sie überall befolgen, soll sie nicht wertlos werden.

Die einzelnen Regeln und den Sprachgebrauch anlangend habe ich Folgendes zu bemerken. Im § 14 finden wir *super* unter den Präpositionen, mit denen verbunden Verba der Bewegung den Accusativ nach sich haben. Eine Beweisstelle für *super* fehlt. Zwar kommen Beispiele dieses Sprachgebrauchs vor (Sall. Jug. 75, 2 *omnis asperitates supervadere*), aber nicht in der mustergiltigen Prosa, die doch hier allein mafsgebend sein kann. In § 15 werden die Verba *adspergo*, *circumdo*, *dono*, *intercludo* mit ihren doppelten Konstruktionen angeführt. Es konnten noch *induo* und *exuo* hinzugefügt werden. Auch hätte es sich empfohlen, den Wechsel der Bedeutung kurz anzudeuten. Die Regel über die Setzung von *urbs* u. s. w. in § 28 ist mangelhaft. Es mufste gesagt werden, dafs, wenn bei *urbs* u. s. w. kein Attribut steht, das Appellativum vor die Städtenamen mit der Präposition gesetzt wird. In § 35 fehlt die Bemerkung, dafs bei Personen der Ablativ mit *a* steht. *Purus* und *immunis* sind in § 42 unter den Adjektiven angeführt, welche mit dem Abl. verbunden werden. Da dieser Sprachgebrauch sehr zweifelhaft ist, so sind beide zu streichen. § 47, 4 heifst es: „Der Genetiv steht nach dem Nominativ und dem Objekts-Accusativ folgender Neutra: *multum* . . . *satis*, *parum*, *nimis*. Doch hängt von diesen Neutris nicht der Genetiv eines Adjektivs der dritten Dekl. ab.“ Die letzten drei Wörter sind aber Adverbia. § 58 enthält den unklaren Ausdruck „uneigentliches *ut* finale“; ferner könnte die Zusammenstellung der Verba eine bessere sein. Bei „beschliefsen“ hätte in § 59, 5 noch hinzugefügt werden können, dafs das Objekt auch im Acc. c. inf. gerundivi steht. In § 62 durfte *facere non possum* u. *fieri non potest quin* nicht fehlen, wozu als Gegensatz *fieri non potest ut* angeführt werden konnte. *Simul* in § 65, der von den adver-

bialen Nebensätzen der Zeit handelt, sollte wegfallen, statt dessen hätte Verf. andere Partikeln, die mit dem Ind. Perf. verbunden werden, nennen können. Die Regel über *antequam* und *priusquam* im § 67 ist unvollständig, da nach ihnen auch der Indikativ steht. *Dum*, *modo*, *dummodo* in § 69 gehören nicht zu den finalen Partikeln, sondern zu den kondizionalen. Im § 71 heifst es: „*quod*, *quia* u. *quoniam* werden mit dem Indikativ verbunden". Doch steht nach ihnen der Konjunktiv, wenn der Grund Vorstellung eines andern als des Erzählenden ist. Am Ende des § 73 ist von dem *ut* concessivum die Rede. Es konnte hinzugefügt werden, dafs die Negation hier *ne* ist. Besser wäre es, wenn dieser Teil des § in Verbindung mit § 72 behandelt worden wäre. Als die entsprechenden Kasus des Infinitivs werden in § 77 die Casus obliqui des Part. Fut. Pass. betrachtet. Wie dieser plötzliche Übergang der passiven Bedeutung in die aktive dem Schüler begreiflich werden könne, ist mir rätselhaft. Dann heifst es: „Bei transitiven Verben mufs das Gerundivum nach Präpos. (*ad*, *de*, *causa*) gebraucht werden". *Causa* ist aber keine Präposition. Überhaupt scheint mir dieser § der Umarbeitung sehr zu bedürfen. Das Supinum wird gar nicht erwähnt. Es konnte sehr gut unter die attributiven Bestimmungen (§ 40—47) subsumiert werden.

Ein Druckfehler ist in § 51 zu verzeichnen, wo *ultinam* für *utinam* steht. Auch ist im § 78 fünfmal „im" hinter der Klammer überflüssig gesetzt.

Die Zahl der Mängel, die dem Buche anhaften, ist also keine kleine, und es wird daher mit Vorsicht gebraucht werden müssen. Sobald jedoch in einer neuen Auflage verschiedene Irrtümer beseitigt worden, wird es seinen Zweck erfüllen und ein für Schüler und Lehrer brauchbarer Leitfaden sein, der geeignet ist, zur einheitlichen Gestaltung des Unterrichts in der fremden Sprache und unserer Muttersprache beizutragen.

Rogasen. C. Goerlitz.

F. Schaper, Hauptregeln der lateinischen Syntax nebst Musterbeispielen dazu zum wörtlichen Auswendiglernen. Berlin, Gebrüder Bornträger, 1881. 47 S. 8. 0,40 M.

Jeder, der den lateinischen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen eines Gymnasiums erteilt hat, wird empfunden haben, dafs die Grammatik von Ell.-Seyff. auf diesen Stufen dem Lehrenden wie dem Lernenden nicht immer bequem ist: dem Lehrenden nicht, weil er sich das für jede Klasse Notwendige oft mühsam zusammensuchen und nicht selten in eine andere Form umgiefsen mufs, dem Lernenden, weil er in der Fülle des Stoffes sich nicht zu orientieren vermag. Dankbar wird daher jeder Versuch, die Hauptregeln der lat. Formenlehre und Syntax in knapperer Form und übersichtlicherer Darstellung zu bieten, aufgenommen werden. Soll doch dadurch die vorzügliche Grammatik von Ell.-

Seyff. nicht verdrängt, sondern ihr Gebrauch in den oberen Klassen vorbereitet werden. Für die lat. Syntax ist ein erster und recht wohl gelungener Versuch von P. Harre gemacht worden. Nach ihm veröffentlichte F. Schaper 1878 im Programm von Cöslin seine Hauptregeln der lat. Syntax und übergab sie 1881 in einer Neubearbeitung dem Buchhandel. Es scheint das Heftchen schon in weiteren Kreisen Anerkennung gefunden zu haben, da jüngst auf der Karlsruher Philologenversammlung H. Schiller es schmerzlich beklagte, dafs nicht auch die Curtiussche Grammatik schon ihren Harre oder Schaper gefunden habe.

Schapers Regeln sind in der Phil. Wochenschrift 1882 Sp. 45 von O. Braumüller besprochen und verurteilt worden. An den Regeln ist allerdings manches auszusetzen, aber sie lassen sich verbessern; und wenn Verf. sich entschliefst, das Büchlein einer sorgsamen Überarbeitung zu unterziehen, so ist es möglich, dafs es sich dereinst dem Harreschen Kompendium würdig an die Seite stellen wird.

Verf. hält die mathematische Formel für das Ideal der grammatischen Regel, Kürze und Klarheit für ihre notwendigsten Eigenschaften. Dieser Forderung ist in den meisten Grammatiken Genüge geschehen, nur in anderer Weise. Denn der mathematischen Formel entspricht das Beispiel. Wie aber die mathematische Formel durch den Lehrsatz klar gelegt werden mufs, so bedarf das Beispiel der Erklärung durch die grammatische Regel. Klarheit ist daher die Haupteigenschaft einer guten grammatischen Regel, jede unklare Kürze ist verwerflich. Darum scheinen uns folgende Regeln von Schaper unbrauchbar: § 4: „Im Relativsatze steht das Verb in der nämlichen Person wie im Hauptsatze.“ Welche Verwirrung wird dieser Satz im Kopfe eines Quartaners oder Tertianers anrichten! § 9: „Der Gen. qualitatis drückt (zum Unterschiede vom Abl. qual.) eine kennzeichnende Eigentümlichkeit aus.“ Das Wort „kennzeichnend“ ist viel zu unbestimmt, da jede Eigentümlichkeit kennzeichnet. § 36: „Der Ablativus modi auf die Frage: Wie? (nur mit Attribut, ohne dasselbe mit *cum* = mit, unter.)“ Dafs aber auch trotz des Attributes *cum* stehen kann, ist nirgends gesagt. § 46: „Der Ablativ auf die Frage: Wo? steht bei den Bezeichnungen des Weges oder der Strafse.“ Eine wichtige Bestimmung fehlt: Die Bewegung auf dem Wege oder der Strafse, da das Stehen auf dem Wege oder Liegen an dem Wege doch nicht auch durch den Ablativ ausgedrückt werden kann. § 51: „Das Imperfektum bezeichnet Handlungen oder Zustände, welche in Beziehung auf eine andere Begebenheit oder einen bestimmten Zeitpunkt dauerten, namentlich nach *iam*, wenn *cum* folgt. Daher dient es zur Angabe vorhandener Umstände.“ Viel klarer sagt die Grammatik von Ell.-Seyff.: Das Imperfektum dient zur Angabe der die Haupthandlung begleitenden Nebenumstände. Denn Perf., Plusqpf. und

Impf. verhalten sich zu einander wie die drei Zeitverhältnisse: nach, vor, neben. Das Perf. bezeichnet das Nacheinander der Handlungen, das Plusqpf. das Voreinander, das Impf. das Nebeneinander. § 59: „*Antequam* und *priusquam*, bevor (auch getrennt), stehen mit dem Ind. Praes. (auch Konj.), Perf. und Fut. II zur Angabe eines faktischen Zeitverhältnisses.“ Es ist nicht ratsam, die Indikative des Praes., Perf. und Fut. II in eine Rege zusammenzufassen. Perf. und Fut. II werden im Deutschen beide durch das Perf. übersetzt. Das Fut. II aber ist nur möglich, wenn der Hauptsatz im Futurum steht und verneint ist oder verneinenden Sinn hat, weil dann *non ante* soviel als *post* ist, somit der Inhalt des Satzes mit *quam* dem des Hauptsatzes voranliegen kann. § 64 bezieht sich Verf. mit den Worten „in diesem Falle“, § 78 mit den Worten „zu diesem Zwecke“ auf eine vorangegegangene Regel, doch so, dafs nur der Eingeweihte den Fall oder Zweck erraten kann.

Aufserdem müssen noch eine Anzahl Versehen erwähnt werden, die zu einem Teile vielleicht von dem Setzer herrühren. § 2 fehlt die Interpunktion vor den Appositionen *reges Aegypti* und *deliciae meae*. § 3 mufs es heifsen: Bei mehreren Subjekten gleichen Geschlechts stimmt das adjektivische Prädikatsnomen im Genus mit diesen (nicht diesem) überein. In demselben Paragraphen würde die 4. Regel besser lauten: Bei mehreren, teils sachlichen, teils persönlichen Subjekten steht das Prädikatsnomen im Genus der Person oder im Neutrum Plur. § 20 ist *excellere* konstruiert *re alicui*; doch wird es nur mit dem Dat. Plur. verbunden. § 33 und 34 Anm. 1 mufs „sachlich“ geschrieben werden. § 33 heifst es: *contentum esse* und *contineri* beruhen auf; da bei allen übrigen Phrasen dieses Abschnitttes die deutsche Bedeutung hinzugefügt ist, mufs der Schüler glauben, *contentum esse* bedeute auch „beruhen auf“. § 37 *multo post* heifst „lange nachher“. § 46 ist das schlecht gewählte Beispiel *pugna ad Cannas* trotz Livius zu tilgen. § 48 ist zu schreiben *in iuventute* (dafs von uns konsonantisch gesprochene *i* ist durchgängig *j* gedruckt). Im selben Paragraphen ist für *decem annos agens* zu schreiben *undecimum annum agens*. § 52 schr. *μέλλω ποιεῖν*. § 64 ist der Ausdruck ‘verba volendi’ bedenklich, einmal wegen der Form ‘volendi’, zweitens weil volo überhaupt nicht der Konstruktion der Verba volendi folgt. In demselben Paragraphen heist es: „Nach den Verbis volendi kann ut oft fehlen; *quid vis faciam?*“ Doch ist *faciam* hier Coni dubitativus, und *vis* ist hinzugefügt ohne Einflufs auf die Konstr., wie das griechische *βούλει*. Am Schlufs des § 69 mufs es heifsen: Bei fehlendem Supinum und im Passiv tritt die Umschreibung mit *futurum esse* (*fuisse*) *ut* c. coni. imp. ein. § 74 ist zu schreiben: eine berichtigende Antwort.

Wer das Buch bei längerem Gebrauche aufmerksam prüft, wird zu diesen von uns gemachten Ausstellungen noch manche

hinzufügen können. Das Gute nehmen wir dankbar an, wie z. B. das § 3 über die Kongruenz des Prädikats, § 24 und 25 über die Verba bitten, lehren u. s. w., § 52 über die Bedeutung der Tempora u. a. Gesagte.

Berlin. F. Schlee.

J. Hauler, Lateinisches Übungsbuch für die zwei untersten Klassen der Gymnasien und verwandter Lehranstalten. Nach den Grammatiken von K. Schmidt, Ellendt-Seyffert und F. Schultz. — Abteilung für das erste Schuljahr. 8. Auflage. Wien, Bermann & Altmann, 1882. II u. 150 S. 8. 68 Xr. = 1 M. 36 Pf.

Das lateinische Übungsbuch von Hauler, dessen erste Abteilung uns in 8. Auflage vorliegt, unterscheidet sich im allgemeinen nicht von andern seinesgleichen. Es enthält 1. lateinische Übungsbeispiele und einige kürzere äsopische Fabeln, S. 1—33; 2. das lateinisch-deutsche Vokabularium, S. 34—71; 3. deutsche Übungsbeispiele mit einem alphabetisch geordneten (deutsch-lateinischen) Wörterverzeichnis, S. 72—136.

Da das in Österreich vielfach eingeführte Buch bei uns weniger bekannt sein dürfte, so wollen wir hier den Inhalt desselben kurz zusammenstellen und unsere Bemerkungen daran knüpfen. Es wird dadurch zugleich die Verteilung des Stoffes ersichtlich werden.

In den zwei ersten Paragraphen werden die Substantiva der ersten Deklination und vom Adjektiv auf *-us* die Femininform behandelt. Dabei kommen vom Hilfsverbum *esse* die Formen der dritten Person *est*, *sunt*, *erat*, *erant*, und ebenso vom Präsens der ersten Konjugation die Formen *amat*, *amant* vor, während in den betreffenden Paragraphen des Vokabulariums (S. 35) der ganze Indicativus Praesentis und Imperfecti von *esse* und der ganze Indicativus Praesentis von *amo* als Paradigma verzeichnet sind.

In § 3—5 folgt dann die zweite Deklination, und zwar in § 3 die Masculina, § 4 die Neutra. Dafs dann aber bereits in § 5 die Ausnahmen in Bezug auf das Genus (wie *pōpulus*, die Pappel) und in Bezug auf die Kasusendungen (wie der Vokativ von *meus*, *filius*, *deus*) genommen werden, möchte ich fast als einen Mifsgriff bezeichnen, da es dem Schüler, der sich eben an das Regelmäfsige gewöhnt hat, zu schwer fallen wird, jetzt gleich die Ausnahmen seinem Gedächtnis einzuprägen, und auf diese Weise leicht Verwirrung in seinem Kopfe entsteht. Ich hielte es also für ratsamer, diese Ausnahmen und Unregelmäfsigkeiten einem späteren Paragraphen einzuverleiben; denn sie ganz dem Pensum der Sexta zu nehmen und dem der Quinta zu bestimmen, wie es jetzt vielfach vorgeschlagen ist und geschieht, so kürzlich von H. Busch in seinen lateinischen Übungsbüchern (Berlin, Weidmann, 1880), möchte ich nicht vor-

schlagen. Vgl. mein Vorwort zu der von mir besorgten 20. Auflage des lateinischen Lesebuchs von A. S. Schönborn (Berlin, Mittler und Sohn, 1879). Nachdem die Genusregeln jetzt bedeutend von unnützem Ballast gesichtet sind, wird es auch dem Sextaner leicht werden sie fest und sicher seinem jugendlichen und um so treueren Gedächtnis einzuprägen: nur mufs natürlich der Lehrer der Quinta nicht müde werden bei jeder Gelegenheit, die sich bietet, darauf zurückzukommen. Erleichtert ist aber aufserdem die Erlernung des auch unregelmäfsigen Genus durch Hinzufügung eines bezüglichen Adjektivs im Vokabularium, als *quies grata, vas magnum.*

In den folgenden Paragraphen § 6—15 werden sodann die dritte, vierte und fünfte Deklination behandelt zugleich mit den Ausnahmen in Bezug auf Genus und Kasusendungen, so dafs das vorher Gesagte sich auch von diesen Paragraphen sagen liefse.

Nach § 15 folgen drei kurze Fabeln. Es ist hier also der Versuch gemacht, bereits in der Sexta dem Schüler zusammenhängende lateinische Übersetzungsstücke zur Aufgabe vorzulegen, wie es unseres Wissens fast ausschliefslich L. Cyranka in seinen „zusammenhängenden lateinischen und deutschen Übungsstücken für Sexta und Quinta höherer Schulen“ (Paderborn, Schöningh, 1881[1]) gethan hat.

Dafs dergleichen Übungen zur Belebung des Unterrichts ungemein beitragen, ist wohl keiner Frage unterworfen. Natürlich kann es nur in bescheidenen Grenzen geschehen, die unser Verf. zu befolgen verstanden hat. In § 16—20 werden die Adjektiva und Adverbien mit der Komparation und in § 21—26 die Pronomina behandelt, und es folgen wiederum 3 Fabeln. Wegen des in der dritten Fabel auftretenden seltenen Wortes *acalanthis* (warum nicht das wenigstens bei Plinius vorkommende *acanthis*?) hätte ich lieber mit einiger Änderung der betreffenden Fabel den bekannteren und geläufigeren *corvus* gesehen. In § 27—29 folgen *esse* und seine Komposita. Dafs unter diesen auch bereits *possum* auftritt, scheint mir verfrüht: *posse* gehört erst in die folgende Klasse.

Die Paragraphen 30—34 werden durch die erste Konjugation ausgefüllt. Dafs aber gleich in dem ersten Paragraphen 30 Formen des Aktivs und Passivs und dazu noch Präsens, Imperfektum und Futurum in buntem Wechsel dem Schüler vorgeführt werden, können wir durchaus nicht billigen. Der Schüler kann auf diese Weise unmöglich eher zum Übersetzen des Paragraphen gelangen, ehe er fast das ganze Paradigma von *amo* im Aktiv und Passiv erlernt hat. In § 31 treten sogar schon Participien und Formen des Gerundiums auf.

Nachdem dann in ähnlicher Weise die zweite Konjugation

---

[1]) besprochen von E. Naumann in dieser Zeitschrift 1882 S. 629 ff.

behandelt ist, folgen vier Fabeln. § 40—54 folgt dann die dritte Konjugation und am Schlusse fünf Fabeln, von denen die letzte allerdings mir als zu schwierig für einen Sextaner erscheinen will.

In den § 55—56 folgt darauf die vierte Konjugation, und in § 57—60 die Deponentia in je einem Paragraphen. Den Schlufs des ersten Teiles bilden zehn Fabeln.

Es folgt nun das lateinisch-deutsche Vokabularium von S. 34—71, in dem zugleich die bezüglichen Paradigmen des Verbums, die betreffenden Genusregeln und aufserdem vor jedem einzelnen Paragraphen die Hinweisungen auf die zu Grunde gelegten Grammatiken von K. Schmidt, Ellendt-Seyffert und F. Schultz angeführt sind.

Dafs hierbei zugleich durch Hinzufügung der betreffenden stammverwandten bereits gelernten Worte ein Hilfsmittel zur Erleichterung wie zur Gründlichkeit im Erlernen der Vokabeln gegeben ist, mufs lobend hervorgehoben werden. „Es wird dadurch das Memorieren eine weniger geistlose Arbeit, und es gewährt erfahrungsmäfsig dem Knaben eine Freude zu sehen, wie er an bereits erlerntes und in seinen Geist aufgenommenes anknüpfen kann.“

Den dritten und letzten Teil bilden die deutschen Übungsbeispiele. Weshalb Verf. in dieser Weise den lateinischen und deutschen Übungsstoff getrennt hat, ist uns nicht recht ersichtlich. Dadurch wird das Buch unnötigerweise in zwei Hälften geteilt, die doch eng miteinander in Verbindung stehen sollten. Wenn auch freilich die einzelnen Paragraphen dieser lateinischen Übungsbeispiele sich genau denen der deutschen anschliefsen, und dieselben Vokabeln in beiden zur Verwendung kommen, so wird doch jedenfalls dem Schüler die Übersicht dadurch bedeutend erschwert. Die deutschen Übersetzungsaufgaben dagegen ganz fortzulassen, wie es neuerdings manche Herausgeber von lateinischen Übungsbüchern, so Perthes, gethan haben, dazu möchte ich entschieden nicht raten. Es mufs auch schon der Sextaner die allerdings schwere, aber ausgezeichnete Geistesübung durchmachen, aus der Muttersprache in die fremde zu übersetzen.

Wir möchten daher dem Verf. für eine künftige Auflage vorschlagen, die deutschen Übersetzungsstücke jedesmal dem betreffenden lateinischen folgen zu lassen. Es würde dadurch unserer Ansicht nach das Buch für den praktischen Gebrauch bedeutend gewinnen.

Da die Genusregeln der Schmidtschen Grammatik eine andere Anordnung haben als bei Ellendt-Seyffert und F. Schultz, so ist noch von § 137 an ein Anhang zu den Paragraphen 6—11 hinzugefügt, welcher betreffende lateinische und deutsche Übersetzungsbeispiele und ein Verzeichnis der dazu gehörigen Vokabeln enthält.

Was die Verteilung des grammatischen Stoffes in den einzelnen Paragraphen anbelangt, so können wir uns mit Ausnahme des oben erwähnten Punktes, des zu frühen Erscheinens und Auftretens der Unregelmäfsigkeiten und Ausnahmen, ganz einverstanden damit erklären, auch der Inhalt der Beispiele, in denen wir — ohne hiermit dem Verf. irgend einen Vorwurf machen zu wollen — manchen alten Bekannten wiedergefunden haben, ist ein der Fassungskraft eines Sextaners durchaus entsprechender: er hält im ganzen die weise Mitte zwischen dem zu Leichten und zu Schweren, wenn wir auch in den deutschen Übersetzungsbeispielen häufiger einfachere Sätze gewünscht hätten.

Auch der so wichtige pädagogische Grundsatz, dafs in den einzelnen Paragraphen nur Worte vorkommen, die aus dem bereits durchgenommenen grammatischen Stoffe dem Schüler bekannt sein müssen, ist streng durchgeführt. Wir haben nur eine einzige Ausnahme davon gefunden: In § 10 heifst das zweite Beispiel: *Diogeni duo vasa erant, poculum et dolium.* Dem Sextaner mufs notwendigerweise die Endung *-o* in *duo* auffallen; die Numeralia kommen erst in § 21 zur Anwendung.

Einzelne eingestreute Hexameter, deren Verständnis leicht ist, wie § 17, Satz 14: *Conscia mens recti famae mendacia ridet*, tragen ebenfalls zur Belebung des Unterrichtes bei, nur möchte ich den Hexameter am Schlufs des § 54: *Crescit amor nummi, quantum ipsa pecunia crescit* wegen der Elision lieber gestrichen sehen.

Die unter dem eigentlichen Texte gegebenen Anmerkungen sind gröfstenteils wohl für den Lehrer bestimmt, um demselben Winke und Anleitung beim Unterrichte zu geben. Einige davon scheinen mir wenigstens überflüssig zu sein, wie S. 17, § 31 zu Satz 5: *cures, ut a bonis lauderis atque ameris* die Note [2]): ein bejahender Absichtssatz (Finalsatz). Die in der Anmerkung auf S. 23 zu [5]) gegebene Aufzählung der dreierlei Verben mit doppeltem Accusativ gehört doch gewifs nicht in die Sexta. (Lies übrigens an dieser Stelle *appellare* st. *apellare*).

Überhaupt bringt Verf. in den Anmerkungen zu viel Syntaktisches, was doch erst einer höheren Stufe vorbehalten bleiben sollte; so lautet S. 25 zu § 46 zu dem Satze 13: *Quis ignorat, quam magnae saepe res* [NB. Stellung!] *exiguis copiis gestae sint* die Anmerkung [6]): In diesem zusammengesetzten Satze bildet der zweite Teil (*quam m. s. r. e. c. gestae sint*) das Accusativobjekt zum ersten Teile (*quis ignorat?*), kann daher nicht unabhängiger (direkter) Fragesatz (*quam m. s. r. e. c. gestae sunt?*) sein, sondern nur ein abhängiger, indirekter; indirekte (abhängige) Fragen stehen im Konjunktiv. Zu dem 12. Beispiele in § 44, S. 24 *Galli, cum armis opprimere non possent, fame exercitum Romanum consumpturi fuerunt* heifst die Note [4]): „wollten aufreiben“; bemerke, dafs das gemeinschaftliche Objekt (*exercitum*) im lateinischen Haupt- und Nebensatz nur einmal stehen

darf. Was sollen dgl. rein stilistische Bemerkungen in Sexta? — Selbst der Unterschied im Gebrauche von *suus* und *eius* wird Anm. [5]) auf S. 12 und Anm. [2]) auf S. 13 (zu Satz 15 in § 24) zu erklären versucht. Wir sind froh, wenn der Quartaner und Tertianer dies begreift und richtig anzuwenden versteht.

Derartiges könnten wir noch mehr anführen. Es ist dies aus dem allerdings löblichen — nicht aber immer pädagogisch richtigen — Streben des Verf.s hervorgegangen, grammatische Erscheinungen auch bereits auf der untersten Stufe zum Verständnis bringen zu wollen.

Im allgemeinen stellt der Verf. nicht eben geringe Anforderungen an den jugendlichen Geist eines Sextaners, wenn, wie er in der Vorrede fordert, der ganze Stoff des Buches innerhalb eines Jahres durchgearbeitet und bewältigt werden soll. So sagt er in der Vorrede: „Es stellt sich demnach die tägliche Arbeitsleistung der Schüler: 1. auf das Memorieren von 10 in der Schule vorgelesenen und zum Teil aus der Formeneinübung bekannten Vokabeln; 2. auf das Repetieren von 5 in der Schule zuvor konstruierten und übersetzten latein. Sätzen; 3. auf die Übersetzung von 5 deutschen Sätzen (welche immer erst nach Abschlufs des entsprechenden latein. Paragraphen vorgenommen werden) und der Wiederholung der 5 am Vortage ins Lateinische übersetzten Sätze; 4. (nur vor Beginn eines neuen Abschnittes) auf die Repetition des aus der Grammatik in der Schule Gelernten. Wenn so auch dem Lernen in systematischer Weise vorgearbeitet ist, so hat doch, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, teils der Schüler tüchtig zu arbeiten, teils aber auch der Lehrer eine kaum erreichbare Aufgabe zu erfüllen. Es sind, — um hier nur von den zu lernenden Vokabeln zu reden — da auf die Woche 60 Vokabeln kommen, wenn wir das Schuljahr zu 40 Wochen berechnen, in Summa 2400 Vokabeln zu memorieren! Dafs der Verf. die Schwierigkeit der Lösung dieser Aufgabe selbst erkannt zu haben scheint, geht aus seinen eigenen Worten in der Vorrede hervor: „Bei einer schwach talentierten Klasse sollte zum mindesten das Vokabular bewältigt und nur ein bis zwei Übungsbeispiele je eines Paragraphen weggelassen werden.“ Ich glaube, der Verf. könnte mit gutem Gewissen bei einer neuen Auflage den Übersetzungsstoff und damit auch zugleich die Menge der zu erlernenden Vokabeln etwas beschränken.

Als einen besondern Vorzug unsers Übungsbuches mufs ich den bezeichnen, dafs der Verf. auf die richtige Aussprache des Lateinischen den gehörigen Nachdruck gelegt und zu diesem Zwecke die Quantität der Silben genau bezeichnet hat. Die Art und Weise der Bezeichnung der Quantität aber ist eine verhältnismäfsig neue, indem der Verf. dem von Perthes in seinen lateinischen Lehrbüchern vorgeschlagenen und von Ritschl s. Zt.

anerkannten Wege folgend nur die einfachen Vokale, welche lang zu sprechen sind, mit dem Zeichen der Länge versehen, die kurzen aber unbezeichnet gelassen hat (als *dūcere, putāre*).

So viel wir wissen, hat nur noch O. Bertling in seiner lateinischen Formenlehre (Bonn 1877) und seinen lateinischen Elementarbüchern für die unteren Klassen, I. und II. Abteilung (Bonn 1878[1]), dieselbe Methode befolgt. Ob dieselbe sich auch wirklich als praktisch und anwendbar zeigen wird im Vergleich zu der althergebrachten, sowohl Längen wie besonders Kürzen zu bezeichnen (als *dūcĕrĕ*, *dŏlōrēs*), das mufs erst die Zukunft zeigen. Nur darin scheint Verf. zu weit gegangen zu sein, dafs er selbst den Vokalen in Position, insoweit sie ermittelt sind (als *cōnsul*, *sapiēns*), das Zeichen der Länge giebt. Wenn auch *rēx*, *rēgis* zu schreiben und demnach auszusprechen ist im Gegensatz zu *dux, dŭcis*, so möchte doch die Schreibung *rēxi* (Perf. v. *rĕgo*) und *prēssi* (Perf. von *prĕmo*), wenn sie auch wissenschaftlich zu verteidigen ist, leicht Verwirrung in den Köpfen der Schüler anrichten.

In den Fällen also, wo der Stand der Wissenschaft eine Konsequenz noch nicht zulassen würde, möchte ich lieber vorschlagen, die betreffenden Silben noch unbezeichnet zu lassen. Vgl. meines Vaters ausführliche latein. Grammatik I § 46 A. 6a. E. S. 137 und die gründliche diesen Gegenstand behandelnde Schrift von Julius Wiggert, Studien zur lateinischen Orthoepie, Progr. des Gymnasiums zu Stargard i. P. 1880.

In den lateinischen Übungsbeispielen ist aufserdem der Verf. bei der Bezeichnung der Quantität sich nicht konsequent geblieben; so findet sich S. 3 § 6, Satz 7 *dolōrēs* und gleich im folgenden Satz *reges*, aufserdem aber ist dem einmal aufgestellten Prinzip zuwider Satz 22 *pariĕtes* und Satz 27 *Apollĭni* und § 50, 2 *dŏlo*, S. 32 *allŏquar* gedruckt.

Was sonst die Korrektheit des Druckes anbelangt, so können wir dieselbe als vortrefflich bezeichnen. Druckfehler sind uns nur äufserst wenige aufgefallen. S. 118 *querī* statt *querĭ* (2 mal) bei „sich beklagen" und „sich bessern", S. 125 lies *genū*, S. 131 *morī*. — S. 132 möchte ich die bessere Form *Trasumennus* vorschlagen.

Druck und Papier sind gut.

Belgard in Pommern. Rudolf Kühner.

---

[1]) Besprochen von Göbel in dieser Zeitschrift 1878 S. 679 ff.

P. R. Müller und M. Müller, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für Tertia der Gymnasien im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg. Erster Teil (1.—4. Buch). Halle a. S., Max Niemeyer, 1883. 88 S. kl. 8. 80 Pf.

Dem in dieser Zeitschr. 1882 S. 758 ff. vom Ref. angezeigten zweiten Teile der Müllerschen Cäsar-Metaphrase ist bald der erste, Bell. Gall. I—IV umfassende, für Untertertia bestimmte Teil gefolgt. Wir freuen uns, von vornherein bekennen zu können, dafs auch in diesem Bändchen nichts zu entdecken ist, was der Benutzung des nunmehr für die gesamte Tertia ausreichenden Schulbuches im Wege stehen könnte. Die Einrichtung des ersten Teils, auch die grammatischen Pensen, sind ganz dieselben wie im zweiten Teile, da ja das Obertertiapensum im wesentlichen nur eine innere Erweiterung und Befestigung des Untertertiapensums ist; nur ist die Verteilung, dem Klassenstandpunkte entsprechend, eine andere. Auf Repetition der Kasuslehre ist früher und häufiger Bedacht genommen worden, und die Durchnahme der Tempus- und Moduslehre kann im ganzen mit den an die Übungsstücke gestellten, successive sich steigernden Forderungen Schritt halten: nach dem Modus der konzentrischen Kreise ist der Gebrauch der Konjunktionen von Quinta, besonders aber von Quarta her im allgemeinen schon bekannt, und wenn z. B. die Lektüre bei Kap. 44 des I. Buches angelangt sein wird, kann eine mäfsige Anwendung von *dum, quoad, antequam*, auch wenn die Grammatikstunde so weit noch nicht geführt hat, keine Schwierigkeit mehr bereiten. Einzelne Stücke mit eingelegter indirekter Rede, anfangs (S. 9) in einzelnen Sätzen, später in längeren Perioden (S. 48), sind für Untertertia schon recht gut verwertbar, zumal sie nicht zu viel, sondern nur die Befolgung der Hauptregeln verlangen. Dafs meist die indirekte Rede Cäsars direkt eingeführt wird, bietet den Vorteil, dafs die Umwandlung häufig daran geübt werden kann. Der an dem zweiten Teil gerügte, dem Historiker nachgemachte zu häufige Tempuswechsel in der Erzählung stöfst uns auch hier auf, aber nur noch zu Anfang (wie S. 6 und 21); in der Weise aber, wie S. 72 und 73 das Praesens historicum verlangt wird, ist seine Anwendung nach unserm Wunsche. Die Cäsarkapitel sind recht geschickt zusammengezogen, und in dieser Beschränkung lassen sie deutlich den geschichtlichen Faden des gallischen Krieges und Cäsars einheitliches Wirken und Streben erkennen. Bei aller erlaubten und wünschenswerten Erleichterung der Übersetzungsarbeit, wodurch das Büchlein dem Schüler sehr bald vertraut und willkommen werden mufs, kann wohl von einer kontinuierlichen Herübernahme der Phraseologie, nicht aber von einem blofsen Mundgerechtmachen die Rede sein; der Schüler ist zwar leicht geneigt, wie wir beim Gebrauch des zweiten Teils

erfahren haben, den Cäsar einfach auszuschreiben, indes, wenn man streng darauf hält, dafs er sich die Fassung des Deutschen genau anzusehen und nicht überall eine blofse freie und gewandte deutsche Übertragung des Originals zu erkennen, sondern in derselben die eine oder andere Regel zu verwerten hat, so wird der Nutzen nicht ausbleiben.

Auch heute, nachdem inzwischen das Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Tertia in genauem Anschlufs an Grammatik und Lektüre von Paul Klaucke (Berlin, W. Weber, 1883) erschienen ist, kann Ref. nur wiederholen, was er beim Erscheinen des zweiten Teils von Müller sagte, dafs man nicht zu warten brauche, bis noch Besseres auf den Büchermarkt komme. Klaucke hat unseres Erachtens mit diesem Buche keinen allzuglücklichen Griff gethan. Wir wollen uns in eine Kritik desselben erst dann einlassen, wenn wir es durch längeren Gebrauch gründlich kennen gelernt haben, können aber schon heute nicht unterlassen zu behaupten, dafs Klauckes deutsche Bearbeitung Cäsars hinter der von Müller zurücksteht: vor allem mifsfällt die Weitschweifigkeit der Darstellung, hervorgerufen durch die vielen Raisonnements, mit denen einzelne historische Ereignisse bis zur Ermüdung des Lesers begleitet werden. Ich glaube, dafs das Müllersche Buch durch seine Gediegenheit und bescheidene Einfachheit in Anlage und Darstellung sich viele Freunde erwerben wird.

Salzwedel. Franz Müller.

J. Steup, Thukydideische Studien. I. Heft. Freiburg i. B. u. Tübingen, Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr, 1881.

Das Heft enthält drei Abhandlungen über die Urkunden: 1. des peloponnesisch-attischen Waffenstillstandes von 423; 2. des 50jährigen Friedens; 3. des spartanisch-attischen Bündnisvertrages von 421. Die erste derselben bietet bekanntlich folgende Streitfragen: 1. Wie weit reicht das Dokument? 2. Sind einzelne Artikel das Resultat einer vorgängigen Übereinkunft zwischen beiden Parteien, andere von den Peloponnesiern allein ausgegangen, noch andere auf Verlangen der Athener erst in Athen hinzugefügt? 3. In welchem Verhältnis stehen die in § 2, Anfang 4 u. 9 eingeschobenen Erklärungen der spartan., bezw. bundesgenössischen Volksversammlungen zu dem Text der Urkunde?

Während fast alle Hsgb. das eingelegte Aktenstück mit den Worten *ἐμμενεῖν ἐν ταῖς σπονδαῖς τὸν ἐνιαυτόν* K. 118 schliefsen, zieht Verf., darin mit Kirchhoff übereinstimmend, zu demselben noch den gröfsten Theil von K. 119, nämlich bis zu den Worten § 3 *ἡ μὲν δὴ ἐκεχειρία αὕτη ἐγένετο*, mit denen Thuk. wieder selbst die Erzählung fortführe. Wenn er unter den Gründen dafür zuletzt auch den angiebt, dafs sonst in dem Dokument der Tag des Inkrafttretens des Waffenstillstandes nur

nach dem attischen Kalender bestimmt sein würde, so ist dagegen einzuwenden, dafs diese Zeitbestimmung (118. 12) nur im Beschlusse der attischen Volksversammlung steht, in welchem eine andere Rechnung doch unmöglich war. Daraus folgt freilich, dafs diese ganze Stelle von § 10—14 in dieser Form gar nicht einen Teil der Waffenstillstandsurkunde bildet; denn der Beschlufs der attischen Volksversammlung konnte doch nicht von den Gesandten der Peloponnesier mitunterzeichnet werden. Er mufste für den Vertrag erst redigiert werden, um dann mit den übrigen Teilen beschworen zu werden; und diese Redaktion ist eben mit *ξυνέθεντο* K. 119 bezeichnet. Weit entfernt also, noch den gröfsten Teil von K. 119 mit in das Dokument zu ziehen, scheide ich von demselben schon alles von *ἔδοξε τῷ δήμῳ* § 10 an aus. Thuk. beschreibt die Entstehung der Urkunde. Es war ihm dabei wichtiger, auf die Quellen zurück zu gehen, wobei es ihm schwerlich darauf ankam, den Wortlaut genau wieder zu geben; denn die Pelop. haben ihre Vorschläge doch nicht im attischen Dialekt gemacht. Auch der athen. Volksbeschlufs ist nur dem Sinne nach mitgeteilt. St. bezweifelt mit Recht, dafs die Worte *ὡμολόγησαν ἐν τῷ δήμῳ* § 12 in dieser Form in dem Beschlusse stehen konnten. Aber ich möchte nicht durch Streichungen, die immer etwas sehr Willkürliches und Bedenkliches haben, sondern durch die Annahme helfen, dafs Thuk. nach Voranstellung der bei einem Volksbeschlufs üblichen Formalitäten nunmehr berichtet: „Sie waren in der Volksversammlung mit den gemachten Vorschlägen einverstanden"; worauf dann noch einige Zusätze, natürlich in der Oratio obliqua, folgen. Auf diese ist schon § 9 u. 10 teilweise hingewiesen, wo die peloponnesischen Gesandten, offenbar infolge der ihnen in Athen gemachten Eröffnungen, wenigstens die Jahresdauer in ihr Programm mit aufgenommen haben, auch zu anderen Erweiterungen, so weit sie gerecht seien, sich bereit erklären, nur dafs die Genehmigung derselben dann in Sparta eingeholt werden müsse. Alles was von ihnen ausgeht, ist leicht dadurch erkennbar, dafs sie als die Bietenden sich in der 1. Person (*ἡμεῖς*), die Athener aber in der 2. Person (*ὑμεῖς*) bezeichnen. Das war völlig unzulässig, wenn über diese Punkte mit den Athenern bereits eine Übereinkunft erzielt war; und ich halte es daher für höchst unwahrscheinlich, dafs schon vorher eine athenische Gesandtschaft in Sparta gewesen sei, wovon ja auch Thuk. schlechterdings nichts erzählt. Wäre das der Fall gewesen, so konnte über die vereinbarten Punkte nur noch in der 1. Person gesprochen werden; auch in der Schlufsakte mufste die Unterscheidung von *ἡμεῖς* u. *ὑμεῖς* (z. B. 3. 9. 10) aufgegeben und, wo eine Bezeichnung der streitenden Parteien notwendig war, durch die Namen derselben ersetzt werden. Denn da die Unterzeichnung ohne weiteren Zusatz geschieht, so hätte man sonst nur erraten können, wer die *ἡμεῖς* und wer die *ὑμεῖς* seien.

Dafs man die beim Frieden selbstverständliche Herstellung der religiösen Beziehungen voransetzte, dazu bedurfte es keiner besonderen Abmachung. Man fängt bei Ausgleichungen am besten mit dem an, worüber kein Streit ausbrechen kann. Hätten aber wirklich die Athener ihre besonderen Wünsche ausgesprochen, so würden sie wahrlich nicht solche Thoren gewesen sein, sich vorzugsweise und in spezieller Ausführung hinsichtlich ihrer Besatzungen im Peloponnes Beschränkungen aufzulegen und das Meer für Handelsschiffe frei zu geben, für ihre bedrohte Stellung in Thracien (das nicht einmal genannt ist) aber so gut wie keine Garantie zu fordern; sie würden gerade das Letzte in den Vordergrund gestellt haben. Die Peloponnesier dagegen sorgen fast allein für die wunden Punkte auf ihrer Halbinsel; selbst die Bestimmung wegen der Überläufer § 7 kennzeichnet hinlänglich ihre Not mit den Messeniern und Heloten, die in Koryphasion oder Kythera leicht Aufnahme erhielten. Sehr bezeichnend ist es dabei, dafs Gesandtschaften nur von den peloponnesischen Staaten gekommen waren, die unter den athenischen Küstenbesatzungen oder ihrer Blockade zu leiden hatten; denn dafs statt der erwarteten Trözenier vielmehr die Epidaurier genannt sind, liegt vielleicht daran, dafs die letzten als Seestädter durch die Besetzung von Methone mehr litten als die Trözenier, sodann daran dafs diese nach dem Ende § 5 mit den Athenern eine Demarkationslinie schon festgesetzt hatten. Wie sie zu diesem Separatvertrage gekommen waren, wissen wir nicht; allein er war ebensogut möglich, wie dafs die Athener nach der Gefangennahme der Spartiaten in Pylos nach IV 41 durch die Drohung, dieselben zu töten, ihr Land vor neuen Einfällen sicherten.

Die Athener haben nun die gemachten Vorschläge angenommen, ohne wesentliche Änderungen zu verlangen, namentlich ohne eine genaue Demarkationslinie in Mittelgriechenland und Thracien festzusetzen. Das hätte Verzögerungen verursacht; denn nicht allein hatten die pelop. Gesandten nach § 9 dazu keine Vollmacht mitgebracht, sondern das wäre auch ohne Hinzuziehung der übrigen Bundesgenossen, namentlich der Böoter, Phoker und östlichen Lokrer, gar nicht möglich gewesen. So begnügten sich die Athener mit der allgemeinen Bestimmung § 4 *ἐπὶ τῆς αὐτῶν μένειν ἑκατέρους ἔχοντας ἅπερ νῦν ἔχομεν.* Wir wissen, dafs dies zufolge des hinterrückischen Verfahrens des Brasidas auf der Chalkidike wirklich verhängnisvoll geworden ist; aber die Athener mochten sich damit beruhigen, dafs ihnen auch ihrerseits keinerlei Beschränkungen oder Verpflichtungen auferlegt waren, so dafs sie denn die fernerhin abgefallenen Städte sofort bekriegten. An den peloponnesischen Ortschaften war ihnen weniger gelegen, weil sie im Ernste doch nie daran denken konnten, dieselben im einstigen Frieden zu behaupten. Wichtig war ihnen dagegen die Festsetzung der Zeitdauer, damit sie während derselben zur

Herstellung ihrer Macht in Thracien energische Rüstungen machen könnten; ferner der sofortige Beginn des Waffenstillstandes, damit Brasidas, dem sie augenblicklich nicht gewachsen waren, nicht noch weitere Eroberungen mache. Daher ihr Dringen auf sofortige Beeidigung, dem die Peloponnesier auch nachgekommen sind, indem sie sich die Vollmacht dazu von Sparta wohl nachschicken liefsen. Dabei ist denn die von St. im Einvernehmen mit Kirchhoff vorgeschlagene Änderung von *κελεύετε* in *ἐκελεύετε* § 10 unnötig; die Athener haben nicht bereits in Sparta, wo sie gar nicht waren, jene Forderung gestellt, sondern erst jetzt. Es ist interessant, dafs die Spartaner ein gewisses hinterhaltiges Manöver mit ungenügenden Vollmachten öfter angestellt haben; man denke, um nur an das bei Thuk. Naheliegende zu erinnern, an die Intriguen mit Alkibiades 5, 45 und noch mehr an die späteren mit Theramenes.

Aber auch aus den § 1—10 aufgezählten Vorschlägen der Pelop. hat man aus dem Text derselben diejenigen Worte auszuscheiden, durch welche die Zustimmung der betr. spartan. und bundesgenössischen Volksversammlungen bezeichnet ist. Die Urkunde enthält, wie gesagt, zuerst die Wiederherstellung der religiösen Beziehungen in § 1. Darauf folgt § 2 sogleich die Genehmigung der in Sparta anwesenden (*παρόντες* verstehe ich wie St.) Peloponnesier, aus der die Athener erkennen sollen, dafs die Gesandten darüber abzuschliefsen die Vollmacht haben; das ergiebt sich noch mehr aus dem Zusatz, durch den sie auch für die Böoter und Phoker, die am delphischen Orakel vornehmlich interessiert waren, die Verantwortlichkeit nach Möglichkeit übernehmen. Dafs aber diese Worte nicht einen Teil der Urkunde selbst bilden, geht am deutlichsten daraus hervor, dafs aus der § 1 gebrauchten 1. Person *ἡμῖν* hier sofort in die dritte *φασίν* übergegangen ist. Es folgt dann § 3 als zweites Alinea der Punkt von den Tempelschätzen, von dem vorigen offenbar aus dem Grunde getrennt, weil es sich dabei um ein besonderes Vergehen handelte; denn mit Recht nimmt St. *ἀδικοῦντας* im aoristischen Sinne = *ἀδικήσαντας*. Auch hierüber haben wir die ausdrückliche Zustimmung der Peloponnes. Anfg. 4 in den Worten *περὶ μὲν οὖν τούτων ἔδοξε . . . κατὰ ταῦτα*, die also auch nicht in dem Text der Vorschläge gestanden haben. Im Gegensatz zu *κατὰ ταῦτα* (wofür nun wie auch § 2 *ταὐτά* zu schreiben unnötig ist) werden dann durch *τάδε δὲ ἔδοξε* die politischen Vorschläge eingeleitet; und da wir für diese dadurch so zu sagen eine praescriptio bereits haben, so konnte § 9 die nochmalige Genehmigung durch *τοῖς μὲν Λακ. . . . . ταῦτα δοκεῖ* erspart werden. Sie ist aber wiederholt im Gegensatz zu eventuellen Mehrforderungen der Athener, deren Genehmigung in Sparta erst nachzusuchen wäre.

Im einzelnen bemerke ich noch Folgendes: S. 7 ist vorgeschlagen, § 3 vor 2 zu stellen, damit die Anerkennung der beiden

gleichartigen Punkte gemeinschaftlich sei. Gerade aber die von St. geteilte Ansicht, dafs § 3 sich auf eine spezielle Antastung der Tempelschätze beziehe, war Grund genug, diesen Nebenartikel von der allgemeinen Herstellung der religiösen Beziehungen gesondert zur Abstimmung zu bringen. Und müfsten bei dieser Umstellung nach den Worten *τοῖς μὲν Λακ. ταῦτα δοκεῖ κτλ.* die dann unmittelbar angeschlossenen *περὶ μὲν οὖν τούτων ἔδοξε Λακ.... κατὰ ταῦτα* nicht als unerträgliche Wiederholung gestrichen werden? — § 4 vermutet St. für *μήτε ἡμᾶς πρὸς αὐτοὺς μήτε αὐτοὺς πρὸς ἡμᾶς* mit Rücksicht auf das Scholion, dafs mit *αὐτοί* die Lacedäm. gemeint seien, *ὑμᾶς πρὸς αὐτοὺς* (sc. *τοὺς ἡμετέρους ξυμμάχους*) u. ebenso nachher *πρὸς ὑμᾶς*. Aber das Schol. ist ja unzweifelhaft irrig: von den Laced. wird nur in der 1. Person gesprochen, und das natürliche grammatische Verständnis verlangt *αὐτούς* auf *τοὺς ἐν Κυθήροις,* nicht auf ein aus *ξυμμαχίαν* zu entnehmendes *ξυμμάχους* zu beziehen. Eher stofse ich bei dieser *ξυμμαχία* selbst an; denn die gemeinte gegenüberliegende Küste Lakoniens gehörte ja den Spartanern selbst und durfte daher nicht als ihnen nur verbündet bezeichnet werden. *ἐπιμισγομένους* erfordert hier ebensowenig einen Zusatz wie weiter unten bei *μηδετέρους μηδετέρωσε.* — Noch weniger billige ich nach *οἱ Ἀθηναῖοι* die Ergänzung *ἐπὶ Λοκροῖς, τοὺς Ἀθηναίους,* damit man die Insel Atalante verstehen könne. Spezielle Stipulationen über den Pelop. hinaus kommen in dem ganzen Vertrage nicht vor; und was wäre es für eine Ordnung, von Nisaea und Minoa erst nach der lokrischen Küste abzuspringen und dann wieder in die Nähe von Megara (*τὰ ἐν Τροιζῆνι*) zurückzukehren? Jetzt haben wir aber von Pylos bis zum saronischen Meerbusen die richtige Reihenfolge. Denn dafs Nisaea mit Minoa vor Troezen genannt ist, hat einen leicht erkennbaren Grund: diese 3 Punkte bildeten ein zusammenhängendes Blokadesystem gegen Korinth und Megara; darum ist mit Nisaea als dem wichtigsten Punkte angefangen. Weil sie eng zusammengehören, ist auch, wie es scheint, vor *τὴν νῆσον* wie vor *τὰ ἐν Τροιζῆνι* das sonst erwartete *τούς* weggelassen. Für überflüssig aber halte ich *καὶ Μινώᾳ* nach *ἐν Νισαίᾳ.* Streichen wir es, so haben wir einen geordneten Fortschritt von Nisaea zu der nach Minoa hinüberführenden Brücke und von da nach der Insel selbst. — § 14 ist eine sehr weitgehende Einschiebung vorgeschlagen. Will man nicht *Ἀθηναίους* als Glosse zu *στρατηγούς* und *πρυτάνεις* streichen, so kann man einen dem Thuk. nicht ungewöhnlichen freieren Gebrauch des Partic. (über den Böhme zu I 49, 4 sich ausläfst) annehmen oder aber *συμβουλεύσασθαι Ἀθηναίοις* vermuten.

Auch gegen die in der zweiten Urkunde (V 18) vorgeschlagenen Änderungen mufs ich mich leider abwehrend verhalten. Sie betreffen zuerst die Bestimmungen über die thrakisch-chalkidischen Städte. St. vermifst § 5 nach *Ἀμφίπολιν* die Nennung anderer

Städte, die mit jener zu einer und derselben Kategorie gehören; denn die nachher genannten, Argilos, Stagiros u. s. w., könnten hier nicht gemeint sein. Es ist allerdings auffällig, dafs Thuk. nach *Ἀμφίπολιν* fortfährt *ὅσας δὲ πόλεις κτλ.* und dann diese Städte erst nachher aufzählt. Aber auch 21, 1 wird direkt nur von der Übergabe von Amphipolis gesprochen; die anderen werden nur aufgefordert, dem Vertrage beizutreten. Das kann seinen Grund allein darin haben, dafs nur dort eine peloponnesische Besatzung (unter Klearidas) stand, abgesehen von der 18, 7 erwähnten Hülfsmannschaft in Skione, die gleichfalls zurückgezogen und von den belagernden Athenern freigegeben wird. Sonst wird allen diesen Städten ein gleiches Los geboten: sie sollen ungeschmälertes Auswanderungsrecht haben und bis auf Zahlung von Tribut autonom sein, wenn sie nicht freiwillig in den athen. Bund eintreten wollen. Dies wird auch auf Mekyberna, Sane und Singos ausgedehnt: sie waren den Athenern treu geblieben und werden natürlich zum Lohn dafür von diesen nicht schlechter gestellt als die abgefallenen. Dafs hierbei gerade Olynth und Akanth hervorgehoben sind, liegt ohne Zweifel daran, dafs die Olynthier Mekyberna als ihren Hafenplatz (s. Strab. VII exc. 13), die Akanthier Sane für sich selbst beanspruchten. Alle vorher genannten Städte, Argilos u. s. w., lagen auf dem Rumpf der Chalkidike von Amphipolis an zwischen dem strymonischen und thermaischen Meerbusen; sie konnten durch eine Landarmee leicht behauptet werden und bildeten den chalkidischen Bund unter dem Schutze der Peloponnesier. Dagegen hatten die Athener durch Sane sich die Athos-Halbinsel, durch Singos und Mekyberna (s. Her. 7, 122) die Sithonia erhalten; die Pallene beherrschten sie ebenfalls bis auf das eng eingeschlossene Skione (§ 7), nachdem sie (s. 4, 129) Mende wiedererobert hatten. Sie legten auf diese Halbinseln so hohen Wert, weil sie fast wie Inseln waren; die Verbreitung des Abfalls auch dahin hatte sie umsomehr erschreckt und erbittert. Daher ihre Härte gegen Mende und Skione, daher andererseits die wohlberechnete Gunstbezeugung gegen die treu gebliebenen. Ich glaube demnach, dafs an dieser Stelle alles in Ordnung ist. Am wenigsten möchte ich nach *Ἀμφίπολιν* ergänzen *καὶ Οἰσύμην καὶ Θυσσὸν καὶ εἴ τινα ἄλλην ἔχουσιν ἐν τῇ Ἀθωΐδι Ἀκτῇ πόλιν.* Die erste dieser Städte lag nebst Myrkinos und Galepsos (s. 4, 107) zwischen Strymon und Nestos; und wie sollte da von ihnen zu den ganz davon getrennten Orten der Akte (auch Kleonai, Akrothooi, Olophyxos, Dion gehörten zu ihnen nach 4, 109) mit Überspringung der dazwischenliegenden übergegangen sein? Bedarf es eines Zusatzes, so würde ich mit Rücksicht auf V 35, 3 *καὶ τἆλλα* einschieben; für nötig halte ich auch das nicht. Für den Zusatz *καὶ Θυσσόν* ist es bezeichnend, dafs St. zu demselben sich erst dadurch den Weg bahnt, dafs er 35, 1 *Ἀθηναίων οὖσαν ξύμμαχον* streicht. Die Worte dort sind allerdings in ihrer jetzigen Gestalt

unverständlich. Poppo wollte *Χαλκιδῆς* st. *Λικτιδιῆς*; also die Chalkidier, die auch nach 21 den Vertrag abgelehnt hatten, weshalb der Krieg mit ihnen fortdauerte. Vgl. auch 26, 2 *οἱ ἐπὶ Θρᾴκης ξύμμαχοι* und IV 109, 4 über die Chalkidier auf der Akte. Ob man *Ἀθωῒς Ἀκτή* sagte, ist zweifelhaft; die Dier aber waren nebst den Sanäern nach IV 109, 5 den Athenern treu geblieben, so dafs man bei *Διῆς*, welche Conj. meist den Vorzug erhalten hat, eher erwarten würde *Ἀθηναίων ὄντες ξύμμαχοι*. Indessen wir haben in diesen Worten offenbar nur einen Titel zu näherer Ausführung; wir können darüber manches vermuten, aber dürfen nicht eine solche Hypothese zur Berichtigung einer anderen Stelle benutzen.

Auch die weitere Änderung *τάσδε δὲ πόλεις* für *τὰς δὲ π.* ist mir und zwar nicht nur wegen des fehlenden Artikels bedenklich. Es soll doch dadurch auf die folgenden Städte hingedeutet werden; es wäre seltsam, wenn sie erst nach Einschiebung eines ganz andere Bestimmungen enthaltenden Satzes durch ein neues *εἰσὶ δέ* eingeführt würden. — Eher kann man sich die Beziehung von *ἐπειδὴ αἱ σπονδαὶ ἐγένοντο* auf *ἀποδιδόντων τὸν φόρον* gefallen lassen, wenn man nur dann nicht lieber *ἐξ οὗ* st. *ἐπειδή* verlangen würde. Dafs *σπονδαί* den Friedenszustand bedeuten kann, ist zuzugeben; aber wenn dafür auf 18, 9 hingewiesen ist, so entspricht das (*ἐμμενῶ*) *ταῖς ξυνθήκαις καὶ ταῖς σπονδαῖς* ganz genau dem *ξυνετίθεντο καὶ ἐσπένδοντο* IV 119, 2; wie wir auch V 19, 2 *ὤμνυον καὶ ἐσπένδοντο* lesen. — Für richtig halte ich die Interpunktion nach *βουλομένας ταύτας*, nicht nach *πόλεις*.

In dem Satze *καὶ τοὺς ἐν Σκιώνῃ κτλ.* § 7 vermifst St. das Subjekt *Ἀθηναίους*, das er nach *Πελοποννησίων* einschiebt; es kann ja aus dem vorangehenden *Ἀθηναῖοι* mit Leichtigkeit ergänzt werden. Auffälliger ist die Umstellung von *καὶ τοὺς ἄνδρας . . . ἐν δημοσίῳ* nach *Βρασίδας ἐσέπεμψε*, wodurch die Gefangenen von Pylos von dem mit ihnen zusammengehörigen *Κορυφάσιον* getrennt werden; sie mufsten doch gewifs vor den in Skione belagerten Peloponnesiern, die keine Spartiaten waren, genannt werden, weil den Spartanern an ihnen notorisch am meisten gelegen war. — § 8 halte ich die Zurückbeziehung eines *πέρι* st. *περί* unter Streichung von *αὐτῶν καὶ τῶν ἄλλων πόλεων* für unstatthaft. Dafs sonst *αὐτῶν* auf die neben Skione u. s. w. genannten anderen Städte zu beziehen sei, ist unrichtig; es geht eben auf Skione u. s. w. selbst. Die Genetive erkläre ich mir allerdings auch nicht durch Abhängigkeit von *πόλιν*, sondern durch eine Art Anticipation von *περί*. Wie man aber gar bei *εἴ τινα ἄλλην πόλιν* vor allem an Mytilene denken soll, hier wo nur von thrakischen Städten gesprochen wird, ist mir völlig unerfindlich. Ein Mitreden über Mytilene hätten die Athener sich sicher ebenso verbeten wie umgekehrt die Spartaner etwa über die Messenier und Heloten.

Wenn es auffällig genannt wird, dafs 35, 3 neben den Böotern und Korinthiern nicht auch die Eleer und Megarer erwähnt werden, so scheinen nach 31, 6 die Megarer aus Furcht vor der Demokratie sich den Spartanern gefügt zu haben; auch die Eleer haben wohl nicht den Frieden an sich verworfen (was konnten sie dagegen haben?), sondern warfen nach 31, 1 ff. nur den Spartanern ihr illoyales Verfahren hinsichtlich Lepreons vor. Eine Erwähnung von Argilos u. s. w. war in § 5 erst recht nicht nötig; denn die Spartaner behaupteten ja durch Zurückziehung ihrer Truppen aus Amphipolis und Skione allen Anforderungen gerecht geworden zu sein, die Städte selbst aber sollten autonom sein. Noch unbegreiflicher ist die Beanstandung von *ἀλλὰ καὶ τοὺς ἐκ τῆς νήσου δεσμώτας μετεμέλοντο ἀποδεδωκότες* in § 4 als einer merkwürdigen Parenthese: Die Athener geben Pylos nicht zurück und bereuen sogar, die Gefangenen von dort ausgeliefert zu haben; das gehört doch unstreitig zusammen.

Gewaltsamer ist die Streichung von *ὥστε ἃ ἑκάτεροι πολέμῳ ἔσχον . . . . τὴν Νίσαιαν* K. 17, 2. An dieser Stelle wird den Athenern als Ersatz für Platäa Nisäa überlassen, weil beide Orte durch *ὁμολογία*, nicht durch *βία* oder *προδοσία* gewonnen seien. Diesen Grund, der nur für diesen Streitpunkt zur Beruhigung der Thebaner angewandt wird, verallgemeinert St. ohne weiteres und macht ihn zu einem Grundsatz für eine Menge anderer Orte, als wenn das die Basis für die Verhandlungen der Athen. mit den Spart. selbst habe sein müssen. Davon sagt jedoch weder der Vertrag noch Thuk. irgend ein Wort; es fallen aber damit alle sehr weitgehenden Folgerungen St.s. Auch das ist nicht richtig, dafs der Forderung der Athener hinsichtlich Platäas die Spartaner, nicht die Thebaner, hätten entgegentreten sollen. Die Thebaner thun Einspruch, weil sie das Land, gleichviel ob als Eigentümer oder als Pächter, inne hatten; sie konnten doch keine athen. Bundesstadt diesseits des Cithäron dulden. Den Spartanern wäre es sicher lieber gewesen, das zum peloponnesischen Machtgebiet gehörige Nisäa den Athenern zu entreifsen, als dafs die Thebaner Platäa behielten; diese wären dabei allein die Verlierenden gewesen. Und nun nehme man schliefslich an, dafs nach jener kolossalen Streichung absolut nicht weiter gesagt sein soll, worin die gegenseitigen Zugeständnisse bestanden hätten; denn mit *ξυνεχωρεῖτο* würde der Satz schliefsen.

Nicht besser steht es mit der Streichung von *ἐν ᾗ εἴρητο . . . ἐξελθεῖν* K. 31, 5. Natürlich ist unter dieser *ξυνθήκῃ* der Bundesvertrag gemeint, mit welchem die Peloponnesier in den Krieg eingetreten sind. Daraus, dafs er nicht vorher genannt ist, zu schliefsen, er sei hier gefälscht, heifst nichts anderes als eine an einer Stelle mit vollem Rechte genannte Sache leugnen, weil sie nicht sonst noch genannt wird. Die Gründe für eine solche Vorsicht der Pelop. sind nur zu augenscheinlich: sie hätten ohne

diese Bestimmung leicht in die Lage kommen können, gerade durch einen glücklichen Krieg der Spartaner von diesen völlig ihrer Selbständigkeit beraubt zu werden; es war eine Forderung der Selbsterhaltung. Wenn dieser Artikel bei den Korinthiern hinsichtlich der Städte Sollion und Anaktorion nicht angewendet wurde, so wissen wir ja, dafs die Korinthier gerade deshalb den Frieden nicht annahmen, wenn sie es auch nach 30, 2 nicht so offen auszusprechen wagten, wie es die Eleer hinsichtlich Lepreons gethan hatten. Die Sache wird wohl einen Haken gehabt haben: nach den Staatsgrundsätzen des pelop. Bundes sollten alle Mitglieder autonom sein; die Spartaner wandten das rücksichtslos auf alle an, behielten nur ihr Messenien als ein noli me tangere. Auch die armen Megarer erhoben anfangs, gewifs wegen des Verlustes von Nisäa, Lärm, mufsten sich aber zufrieden geben und mochten vielleicht noch froh sein, dafs sie nunmehr nach Aufhebung der Handelssperre wenigstens zu essen hatten und nicht ihre Töchter als Schweinchen zu verkaufen brauchten.

Auch *κατὰ πόλεις* wird 18, 9 in der Verbindung mit den Athenern angefochten, weil es nicht anzunehmen sei, dafs die Athener den Frieden mit jedem einzelnen Mitgliede des peloponnesischen Bundes besonders beschworen haben. Die Gründe dagegen sind nicht überzeugend, zumal da in dem von St. selbst citierten Vertrag mit den Eleern, Mantineern und Argivern (5, 47) das Gegenteil geschieht. Es lag ohne Zweifel im athen. Interesse, den Vertrag mit jedem dieser Staaten besonders zu beschwören, weil dadurch deren Selbständigkeit anerkannt, die Obmacht der Spartaner dagegen verringert wurde. Wenn bei dem Waffenstillstande 4, 119 die Athener nur einmal für alle schwören, so liegt das eben daran, dafs die in Athen anwesenden Gesandten der Pelop. bevollmächtigt waren, den Vertrag sofort zu beschwören. Das wäre jetzt nur möglich gewesen, wenn wieder alle entweder in Athen oder in Sparta sich versammelt hätten. Ich kann demnach auch hier die zwar mögliche, aber gewaltsame Umstellung, nämlich nach *τοὺς ξυμμάχους* erst *ὁ δ' ὅρκος . . . . πρὸς Ἀθηναίους* und darauf erst *κατὰ πόλεις κτλ.*, nicht für notwendig halten. — St. findet es schliefslich selbst auffällig, dafs am Schlusse des Friedensinstruments nicht noch die Namen der übrigen Eidesleister aus den einzelnen Staaten hinzugefügt seien. Er hat darin Recht, wenn wirklich diese Ratifikation des Dokuments noch einen integrierenden Teil desselben bildete. Das ist aber nicht der Fall; und schon aus jenem Grunde halte ich für gewifs, dafs Thuk. mit K. 19 seine Erzählung wieder aufnimmt. Gegen den Ind. *ἄρχει* habe ich nichts; aber bei einer Unterschrift würde wie in den angeführten Inschriften wohl *δέ* nach *ἄρχει* fehlen. Was endlich die Zeitbestimmung zu Anfang K. 20 gegenüber der Anfang 19 gegebenen betrifft, so hat Thuk. dieselbe wohl deshalb hinzugefügt, weil er an dieselbe noch eine allgemeinere Be-

trachtung über seine Zeitrechnung anknüpfen wollte; vorher, nämlich 19 Anfg., hatte er ja wirklich in den Namen des Ephoros und Archon eine ἀπαρίθμησις τῶν ὀνομάτων κτλ. gegeben.

Wer K. 19 mit zur Urkunde rechnet, mufs es ebenso mit K. 24 im Verhältnis zu 23 machen; und wenn dies St. am Schlufs seiner Betrachtung über das dritte Dokument wirklich thut, so handelt er durchaus konsequent, aber meiner Meinung nach nicht richtig. Denn zunächst: durfte eine offizielle Unterschrift des Datums entbehren? Dafs die 34 Namen so aufgeführt werden, als ob das frühere Verzeichnis von K. 19 gar nicht vorhanden wäre, erklärt sich durch St.s eigene Ansicht, dafs K. 21—24 später eingelegt sind; und die kleinen Abweichungen in der Reihenfolge der Namen wären gerade dann auffallend, wenn sie aus den 2 Dokumenten, in denen sie doch in derselben Ordnung aufgeführt sein werden, unmittelbar entnommen waren, nicht aber wenn Thuk. sich darüber in seiner Verbannung aus Athen hatte berichten lassen.

Im übrigen halte ich den Anfang dieses Bundesvertrags so für richtig, wie ihn Krüger und Portus festgestellt haben, d. h. mit Ziehung von κατὰ τάδε in die Urkunde selbst und Einschaltung von καὶ Ἀθηναῖοι nach Λακεδαιμόνιοι, worauf dann mit Böhme das δέ im 2. Satze zu streichen ist. Die kühne Hypothese Stahls, dafs dies δέ durch eine vorangehende Lücke zu erklären sei, ist St. mit Recht bedenklich. Man beachte, dafs die Bestimmungen von § 1 in § 2 für die Spartaner wörtlich wiederholt werden. Die Ergänzung Stahls hätte, für beide Teile gleichmäfsig gültig, allenfalls noch folgen, schwerlich aber vorangehen können, Weil sie alles Weitere überflüssig machte. Aber wenn nun St. umgekehrt die Stellen vom ἄνευ ἀλλήλων μήτε σπένδεσθαί τῳ μήτε πολεμεῖν K. 39, 3 und ἄνευ ἀλλήλων μηδενὶ ξυμβαίνειν 46, 2 streicht, so ist das nicht minder kühn. Einmal ist dort gar nicht direkt gesagt, dafs dies in den Bundesvertrag übernommen sei; εἰρημένον und εἴρητο könnten allenfalls von einem blofsen Versprechen ohne rechtlich bindende Form genommen werden, wie 35, 3 λέγοντες, dessen Inhalt, wie ausdrücklich durch ἄνευ ξυγγραφῆς gesagt wird, auf keinem schriftlichen Übereinkommen beruhte. Und was hindert uns anzunehmen, dafs wirklich nachträglich Zusatzartikel gemacht seien, die Thuk. entweder nicht dem Wortlaute nach kannte (er war ja verbannt) oder bei dem ersten Bericht übersehen hatte? Ist doch auch vieles andere gerade in diesem Buche unausgeführt geblieben, wie wir schon bei 35, 1 gesehen haben. Vgl. auch 39, 1 und andere schon von Classen bemerkte Stellen. Wenn gar St. meint, jene Übereinkunft würde nicht dadurch gewahrt sein, dafs die Böoter veranlafst worden wären, den allgemeinen Frieden anzunehmen, so würden doch in diesem Falle die Athener auch in die σπονδαί mit den Böotern eingetreten sein, mithin das

ἄνευ ἀλλήλων ξυμβαίνειν aufgehört haben. Die Bedingung aber, mit der die Athener ihre Forderung stellen, ist ja eine condicio sine qua non; es mufste ihnen sogar erwünscht sein, auch mit den Boötern abzuschliefsen, und das hätten sie durch eine bedingungslose Forderung verscherzt. Und wenn man nun jene Streichungen zuläfst, worin lag denn die 39, 3 präsumierte ἀδικία? Vgl. auch 46, 2 εἴ τι δίκαιον διανοοῦνται und 46, 3 εἰ ἐβούλοντο ἀδικεῖν. Lag das Unrecht darin, dafs das böot.-spart. Bündnis die Böoter in den Stand setzte, ohne Besorgnis vor Athen bei ihrer Verweigerung der Friedensbedingungen zu bleiben, so mufste das gesagt werden; konnte man doch auch umgekehrt folgern, dafs gerade dies Bündnis die Böoter um so eher bewegen würde, mit den Athenern als Bundesgenossen der auch mit ihnen verbündeten Spartaner sich auszusöhnen. Endlich, um anderes zu übergehen, es wäre ja richtig, dafs die beiden Staaten durch eine solche Übereinkunft sich für eine fernere freie Bewegung die Hände gebunden hätten; allein dies würden selbstverständlich transitorische Zusagen gewesen sein, die nicht wieder von Jahr zu Jahr beschworen zu werden brauchten, so wenig wie die Bestimmung von 35, 3, dafs sie die Widerstrebenden gemeinsam nötigen wollten, in den Frieden einzutreten, für die Ewigkeit berechnet war.

Den Schlufs des ersten Teils des thukyd. Geschichtswerkes setze ich nicht mit K. 25, sondern schon mit 24. Wenn einzelnes aus 25 in 26 wiederholt wird, so geschieht das mit wichtigen Erweiterungen und in teilweise verändertem Sinne. So ist 25, 1 εἰρήνη ἦν beschränkt gefafst, nämlich τοῖς δεξαμένοις αὐτάς, 26, 2 dagegen εἰρήνην αὐτὴν κριθῆναι allgemein für ganz Griechenland. Ein Widerspruch liegt darin so wenig wie in 35, 2 (ὑπώπτευον ἀλλήλους εὐθὺς μετὰ τὰς σπονδάς) und 25, 2 (προϊόντος τοῦ χρόνου ὕποπτοι ἐγένοντο); denn das Fortschreiten der Zeit ist ein so allgemeiner Begriff, dafs er selbst noch auf εὐθύς angewandt werden kann, und dazu ist ὕποπτοι ἐγένοντο offenbar das Resultat des ὑποπτεύειν: sie fingen sogleich an sich gegenseitig zu beargwöhnen, und im Lauf der Zeit waren sie denn einander verdächtig.

K. 26, 2 werden (s. Note S. 86) die Worte καὶ οἱ ἐπὶ Θράκης ξύμμαχοι . . . ἦγον für unecht erklärt. Indessen Ἀθηναίοις ist bei πολέμιοι selbstverständlich; man übersetze: „sie waren im Kriegszustande“. Dafs dieser Kriegszustand während der ganzen Zwischenzeit fortgedauert habe, ist gar nicht behauptet, wie ja auch der Mant. und Epidaur. Krieg nicht die ganze Zeit eingenommen hat. Warum hätten endlich Megara und Korinth noch besonders erwähnt werden müssen? Über die Megarer s. zu 31, 6 und 35, 3; die Korinthier sind als Teilnehmer am Mantin. Krieg hinlänglich mitbezeichnet. S. 48, 3. 57, 2. 75, 2.

Über den Anfang des φανερὸς πόλεμος in seiner 2. Periode

habe ich noch jetzt die Ansicht, die ich vor Jahren in dieser Ztschr. 1877 S. 243 ff., 1879 S. 100, 1881 S. 451 f. ausgesprochen habe; die 6 Jahre und 10 Monate der *ὕπουλος εἰρήνη* (K. 25, 3) sind damit gerettet.

Ich bedauere, dafs ich dem um die Thuk. Kritik wohlverdienten Gelehrten in so manchen Punkten habe widersprechen müssen; aber es liegt auf der Hand, dafs derjenige, welcher das Gesamtresultat nicht unterschreibt, auch die Begründung im einzelnen anfechten mufs. Ich habe das sine ira et cum studio gethan, mag aber dabei manche Irrtümer begangen haben. Denn es ist eine alte Erfahrung, dafs man zur Verfechtung einer gefafsten oder vorgefafsten Ansicht leicht Gründe findet, die etwa entgegenstehenden aber entweder übersieht oder zu gering anschlägt oder gar zum eigenen Vorteil verwertet. Jedenfalls steht mir indessen zur Seite, dafs es bei dieser Auffassung so gut wie gar keiner Änderung der Überlieferung bedarf, während der Verf. die seinige nur durch eine Reihe kühner Konjekturen, Umstellungen, Streichungen und Einschiebungen aufrecht erhalten kann.

Schliefslich vermag ich den Wunsch nicht zu unterdrücken, dafs die mitunter sehr ausgedehnten und sogar unklaren Schachtelperioden (vgl. z. B. S. 48. 79. 85) ein wenig beschränkt sein möchten.

Potsdam. H. Schütz.

---

1. Sophokles. Erklärt von F. W. Schneidewin. 5. Band. Elektra. 8. Aufl. Besorgt von A. Nauck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1882.

Bei der Ankündigung einer neuen Auflage der Schneidewin-Nauckschen Sophokleserklärung bedarf es nicht vieler Worte; das Buch ist so rühmlich bekannt und hat einen so grofsen Leser- und Freundeskreis gefunden, dafs man nicht nötig hat, seine Vorzüge hervorzuheben. Jedermann weifs, dafs A. Nauck auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung steht, dafs er als Kritiker und Exeget Hervorragendes leistet und dafs er unablässig bemüht ist das Verständnis des Sophokles zu fördern. Von dieser liebevollen und gründlichen Beschäftigung mit dem Dichter zeugt auch die vorliegende 8. Auflage der Elektra. Zwar will es auf den ersten Blick scheinen, als ob sich die neueste Bearbeitung von der vorletzten in nichts unterschiede, da der Umfang derselbe ist; allein bei näherer Betrachtung findet man, dafs mancherlei geändert ist, und dafs sich die Nachbesserung bis in das kleinste Detail erstreckt. Erklärungen werden gegeben, wo bisher nichts gesagt war, frühere Bemerkungen werden anders gefafst oder gekürzt, und neue Emendationsvorschläge, fremde wie eigene, werden erörtert. Auf das Einzelne einzugehen ist hier nicht der Ort; ich beschränke mich darauf, die wichtigsten Neuerungen mitzuteilen. V. 15 f. werden die Worte *Ὀρέστα — Πυλάδη* als ver-

dächtig bezeichnet und in Klammern geschlossen. Zu V. 47 wird bemerkt, auch Reiskes Vorschlag *ὅρκον* für *ὅρκῳ* zu lesen, genüge nicht; die Verderbnis liege tiefer. Zu V. 72 meint N., vermutlich sei *ἀρχηγέτην δὲ* zu lesen, erst sei *δέ* durch *ἀλλά* ersetzt worden, dann habe es nahe gelegen, *ἀρχηγέτην* als unmetrisch zu beseitigen. V. 78 f. werden die Ausgänge der Verse für fehlerhaft gehalten. Man sollte, heifst es, *προσμολὼν πέλας* und *αἰσθέσθαι τινός* erwarten. V. 142 möchte N. jetzt vorziehen *ἐν οἷσιν ἔστ' ἀπόλυσις οὐδεμία κακῶν.* V. 170 liest er *ἀγγελίαις ἀπατῶν μόνον.* V. 242 wird *πτέρυγας* für unstatthaft erklärt. V. 514 ist statt des gangbaren *ἔλιπεν ἐκ τοῦδ' οἴκου* jetzt hergestellt *ἐξέλιπε τούσδ' οἴκους.* V. 653 f. werden für stümperhafte Verse erklärt und dem Sophokles abgesprochen. V. 708 bietet N. die Besserung *τέλος Βοιωτός* statt *Βοιωτὸς ἄλλος.* V. 768 hält er *τοῖς τοιούτοις* für passender als Seidlers *τῶν ἐμαυτῆς.* V. 891 schlägt er *τοῦ λέγειν* vor. V. 1116 ersetzt er das unpassende *ἄχθος* durch *ἄλγος* u. a. m.

Ein so gewiegter Kritiker wie Nauck ist tritt natürlich den Emendationsversuchen anderer Gelehrten mit grofser Vorsicht nahe; er sichtet zwischen Spreu und Weizen und hält nur das Beste der Erwähnuug oder Aufnahme wert. Niemand wird ihm daraus einen Vorwurf machen.

Ein schwacher Punkt des trefflichen Werkes ist der metrische Anhang. Hier wird den Leistungen der Neueren zu wenig Rechnung getragen. Vielleicht hat der Hsgb. gemeint mit einer durchgreifenden Änderung warten zu sollen, bis sich die Ansichten geklärt hätten. Dieser Augenblick ist gekommen. In Gleditschs kürzlich erschienenem Buche „Die Cantica der Sophokleischen Tragödien“ ist eine solide Grundlage gegeben, und so kann ich nur den Wunsch äufsern, es möge Nauck gefallen, in den folgenden Auflagen sich an Gleditsch anzuschliefsen und statt dürrer, unsymmetrischer Schemata rhythmisch wohl geordnete zu bieten, die einen Einblick in das musikalische Schaffen des Dichters gewähren und das Lesen seiner herrlichen Lieder nicht blofs leicht, sondern vor allem genufsreich machen.

2. Sophoclis Antigone scholarum in usum edidit Fridericus Schubert. Pragae et Lipsiae sumptus fecerunt Tempsky et Freytag. 1883. 8. 24 kr. ö. W. = 40 Pf.

Dem ersten Bändchen seiner kritischen Sophoklesausgabe, die einen Teil der von Johannes Kvičala und Karl Schenkl besorgten Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum bildet, hat Fr. Schubert sehr bald das zweite, die Antigone, folgen lassen. Die Einrichtung des zweiten Bändchens ist dieselbe wie beim ersten; voran steht eine Adnotatio critica, dann folgt der Text, und den Schlufs bildet ein Index metrorum.

In der kritischen Vorrede werden zunächst die Abweichungen vom cod. Laur., die der Hsgb. aufgenommen hat, verzeichnet;

alsdann werden jene Stellen aufgeführt und kurz besprochen, an denen er den Bedenken bzw. Verbesserungsvorschlägen der Kritik gegenüber an der Überlieferung festhalten zu sollen geglaubt hat.

Was Hugo Gleditsch in einer gründlichen Besprechung des Aias (Phil. Wochenschr. 1883 Sp. 12) bemerkt hat, dafs der Hsgb. eigene Vermutungen nur in sehr geringer Anzahl biete, gilt auch von der Antigone. Das mag zunächst auffallend erscheinen und als ein Mangel bezeichnet werden; es hat aber doch auch sein Gutes, wenn die Legion der bereits vorliegenden glücklichen und unglücklichen Konjekturen einmal nicht vermehrt, sondern gesichtet und mafsvoll verwertet wird.

Es sind, so viel ich sehe, vier Verbesserungsvorschläge von Sch. selber gemacht worden. Zunächst setzt er hinter V. 2 einen Gedankenstrich als Zeichen der abgebrochenen Rede, um, wie er sagt, die Stelle einigermafsen verständlich zu machen. Indes das nützt nicht viel; die Konstruktion behält immer ihre Härte. Dem Schaden in V. 392 *ἡ γὰρ ἐκτὸς καὶ παρ' ἐλπίδας χαρά* sucht er durch die Konjektur *εἰκός* st. *ἐκτός* abzuhelfen. Aber geben die Worte *ἡ γὰρ εἰκὸς καὶ παρ' ἐλπίδας χαρά* einen guten oder auch nur erträglichen Sinn?

Das *σοι*, welches er in V. 836 einschiebt (*καίτοι φθιμένᾳ σοι μέγ' ἀκοῦσαι*) war schon von Meineke vorgeschlagen und von Gleditsch Cantica S. 110 aufgenommen und rhythmisch verwertet worden. Zu der Veränderung, die er V. 1183 vornimmt, *ὤνακτες ἀστοί* für *ὦ πάντες ἀστοί*, lag kein Grund vor; für die Schauspieler sind die Choreuten die ganze Gemeinde, sie können also mit *ὦ πάντες ἀστοί* angeredet werden, wie denn auch Euripides und Aristophanes diese Anrede gebrauchen. (S. Wolff zu der Sophoklesstelle).

Man sieht, die eigenen Emendationsversuche von Sch. machen den Wert der Ausgabe nicht aus; auch in der Verwertung neuen handschriftlichen Materials beruht derselbe nicht; die Aufgabe, die sich Sch. stellt, ist offenbar die, in möglichst engem Anschlufs an den relativ besten Codex, den Laur. A, und mit vorsichtiger Benutzung der bisherigen Leistungen einen lesbaren Text zu liefern, und diese Aufgabe wird, das mufs man anerkennen, in befriedigender Weise gelöst. Bei aller Wertschätzung des Laur. verschliefst doch Sch. nicht seine Augen gegen die Mängel desselben, und bei der Auswahl moderner Emendationen zeigt er genaue Kenntnis, Urteil und Besonnenheit. Natürlich werden über das Einzelne die Ansichten geteilt sein, und Ref. würde, wenn es der Raum verstattete, über manche Punkte mit dem Hsgb. rechten; aber das wird immer so sein und kann uns nicht hindern zu sagen, dafs die Sophokleslitteratur durch eine brauchbare, auch schön ausgestattete und dabei billige Ausgabe bereichert wird.

Der Index metrorum richtet sich im wesentlichen nach den

Aufstellungen von J. H. H. Schmidt. Das ist ein erfreulicher Fortschritt gegen früher, insofern bei Schmidt wirkliche Kunstformen vorliegen, die bisherigen Schemata aber zumeist auf willkürlicher Annahme beruhten. Mittlerweile ist aber die Kenntnis der Sophokleischen Metrik durch das oben angeführte Buch von Gleditsch so wesentlich gefördert worden, dafs auch Sch. gut thun würde in Zukunft sich bei diesem Manne Rats zu erholen.

Stettin. Christian Muff.

---

1. A. Schäfer, Anleitung zum deutschen Unterrichte auf der untern Stufe höherer Lehranstalten. Berlin, Gebrüder Bornträger, 1882. VI und 114 S. 8. 1,60 M.

„Das Was bedenkt, doch mehr das Wie.“ Sehr schön und sehr erfreulich, dafs die Lehrproben aus dem deutschen Unterrichte sich mehren. Vorliegende „Anleitung“ fafst die drei untern Klassen höherer Lehranstalten ins Auge und will zeigen, wie man den Stoff des deutschen Unterrichts auf dieser Stufe auswählen, verteilen und behandeln könne. Vorausgesetzt wird in den Händen der Schüler das Schullesebuch, wünschenswert ist ein grammatischer Leitfaden; in der Hand des Lehrers aufserdem mindestens ein gutes Wörterbuch und eine Grammatik. Anderweitige Litteratur empfehlen die Anmerkungen zu den einzelnen Paragraphen. Vorausgesetzt werden ferner in Sexta vier, in Quinta und Quarta drei wöchentliche Unterrichtsstunden, und auf diese verteilt sich der Stoff folgendermafsen:

I. Schriftliche Übungen.
II. Rückgabe und Verbesserung.
III. Lesen und Erzählen.
IV. Durchnahme und Vortrag von Gedichten.

} Sprachlehre, je ¼ St. Neues in St. I oder II.

III und IV können auch wochenweise abwechseln, damit angefangene Lesestücke und Gedichte nicht unterbrochen werden.

Wenn der vorbereitende Geschichtsunterricht in der Hand des Lehrers des Deutschen liegt, wird ein guter Teil der Übung im Lesen und Erzählen der Geschichtsstunde zufallen.

Alle Arbeit fällt in der Regel in die Unterrichtsstunden, ausgenommen etwa eine Abschrift und die Wiederholung der in der Schule eingeübten Gedichte.

Die oben unter I—IV genannten Arten des Unterrichts dienen für jede der drei Abteilungen — Sexta, Quinta, Quarta — als Kapitelüberschriften, und in jedem Kapitel wird über den Stoff und seine Verarbeitung, das Was und das Wie ausführlich, klar und anschaulich gehandelt.

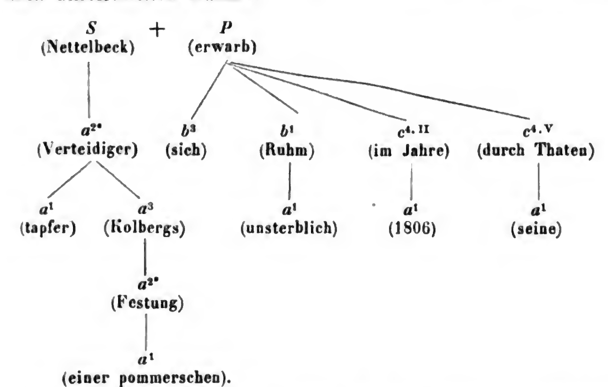
Referent erlaubt sich zu dem fleifsigen, gründlichen und gewifs brauchbaren Buche einige unvorgreifliche Bedenken zu äufsern.

Die Voraussetzung der vier Unterrichtsstunden trifft nur für die Ober-Realschulen und höheren Bürgerschulen zu; das Realgymnasium verfügt nur über je drei, das Gymnasium nur in VI über 3, in V und IV nur über je 2 Stunden. Verfasser sagt in dieser Hinsicht: „Wo diese Stundenzahl nicht vorhanden ist, mufs die Zahl der schriftlichen Arbeiten, sowie die Zahl der Lesestücke und der einzuübenden Gedichte verringert werden. Wo die Zeit reichlicher zugemessen ist, scheint eine Erweiterung des Stoffes kaum wünschenswert, vielmehr eine sorgfältigere Einübung, da eine Mehrzahl der Stunden nur durch Verringerung der Stunden für den fremdsprachlichen Unterricht, also bei geringerer sprachlicher Schulung, möglich ist.“ Sollte nicht der grammatische Unterricht die Kosten tragen? Auf den Gymnasien und Realgymnasien unbedenklich. Da sorgt ja das Latein und das Französische für eine gröfsere „sprachliche Schulung.“ Allenfalls lassen sich auch die schriftlichen Übungen, die Diktate und sogenannten Aufsätze, einschränken; aber das Lesen und Erzählen, das Einüben von Gedichten möchten wir ungern eingeschränkt sehen. Übung in gutem Lesen und Erzählen in der Muttersprache kann von frühauf nicht genug getrieben werden, und ein Schatz von schönen Gedichten sollte so bald als möglich des Knaben bleibendes Eigentum sein. Die „Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien“ betonen zwar die Wichtigkeit des Unterrichts in deutscher Formenlehre und Syntax aus guten Gründen und unter sehr richtigen Gesichtspunkten, aber wir fürchten bei der knapp bemessenen Stundenzahl eine Verkürzung der anderweitigen Übungen und müssen doch darauf hinweisen, dafs der Gymnasiast den schätzbaren Vorzug besitzt, an der fremden Sprache die eigene zu lernen. Weniger Analysis, mehr Synthesis: das gilt besonders für den Unterricht im Deutschen. Schäfer scheint mir gar zu sehr *ab ovo* anzufangen und allzuwenig vorauszusetzen. Was mit und an der lateinischen Sprache fortwährend geübt wird, braucht doch an der deutschen nicht noch einmal getrieben zu werden. Ist es nicht über die Mafsen pedantisch, wenn die Sprachlehre in der Quarta (!) mit dem Satze beginnt: „Die einfachen Bestandteile der Sprache nennt man Laute. Die Laute werden eingeteilt in Stimmlaute = Selbstlaute oder Vokale und in Mitlaute oder Konsonanten.“ Und in diesem Tone geht es noch eine Weile weiter. Vor allem aber: wozu die Quälerei mit den deutschen grammatischen termini technici, als „Satzgegenstand (Subjekt), Zwielaute, Nennfall, Besitzfall, Zweckfall, Zielfall“ u. s. w. Deklinieren und Konjugieren oder vielmehr Hauptwort und Zeitwort „biegen“ müssen die kleinen Gymnasialschüler recht viel, mehr als ihnen und uns lieb ist. Die Satzlehre nimmt einen breiten Raum ein, und ein Musterschema von Satzanalyse sieht nach dem Lippstädter Lehrplan bei Schäfer so aus:

S = Subjekt. P = Prädikat. S + P = nackter Satz.

a^1, a^2, a^3, a^4 Arten des Attributs; b^1, b^2, b^3, b^4 Arten des Objekts; c^1, c^2, c^3, c^4 Arten der adverbialen Erweiterung nach der Verschiedenheit des Ausdrucks, c^{I-VI} nach der Bedeutung des Umstandes.

„Nettelbeck, der tapfere Verteidiger Kolbergs, einer pommerschen Festung, erwarb sich durch seine Thaten im Jahre 1806 einen unsterblichen Ruhm“.



Ob die Analysen der Lesestücke und Gedichte musterhaft sind, läfst sich bezweifeln. Durch die vielen, auf Eruierung des Wortsinnes berechneten Fragen werden die kleinen hübschen Erzählungen gleichsam zu Pulver zerrieben. Über den „preufsischen Knaben im Feldlager“ werden rund 45 Fragen ausgeschüttet. Einige davon sind völlig überflüssig, desgleichen manche Erklärungen. Ein achtjähriger Knabe, noch lange nicht reif für Sexta, wufste genau, was ein „Zehrpfennig“ und ein „Vorposten“ ist. „Dolmetscher“ erläuterte er freilich: „einer, der tolles Zeug schwazt.“ Dergleichen mufs natürlich dem Sextaner erklärt werden, aber warum die Erklärung ebenso wie die von „Vorposten, passieren, Pafs“ u. a. in einer für den Lehrer geschriebenen Anleitung steht, bekennt Ref. nicht einzusehen.

2. **Daniel Sanders, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen.** Drei Hefte: 39, 76 und XXI, 58 S. 8. Kartonniert. 1,70 M. Fünfte Auflage. Berlin, G. Langenscheidt, 1883.

Ein Lehrgang in drei Stufen: I. Die Redeteile. II. Flexion der Redeteile. III. Rektion, Sätze und Satzverbindungen. Dem zweiten Heft ist angehängt ein Wörterbuch der Zeitwörter mit starker oder mit unregelmäfsiger Abwandlung in der heutigen Schriftsprache. Jedem der 123 Paragraphen sind Beispiele und

Übungsaufgaben hinzugefügt. Z. B. § 87 Präpositionen mit dem Accusativ: „Die mit dem Accusativ verbundenen Präpositionen sind: durch; für; gegen (vergl. § 90, 7) und gen; ohne und sonder; um (vergl. § 90, 2) und wider. Merkt euch dazu als Gedächtnisvers:

> Durch dich ist die Welt mir schön, ohne dich würd' ich sie hassen;
> Für dich leb' ich ganz allein, um dich will ich gern erblassen:
> Gegen dich soll kein Verleumder sonder Strafe sich vergehn,
> Wider dich kein Feind sich waffnen, ich will dir zur Seite stehn.“ (Ramler.)

Folgen einige Erläuterungen, dann die Aufgabe 1: „Stellt die von den zu unterstreichenden Präpositionen abhängigen Wörter — deren Form hier eingeklammert im Nominativ angegeben ist — im folgenden in den richtigen Kasus: Gegen (dieser Mann) kannst du nicht dankbar genug sein; er ist sonder (jede Furcht) für (du) wider (dein mächtiger Gegner) in die Schranken getreten“ u. s. w. Aufgabe 2 fordert die Bildung von Sätzen, in deren jedem je eine Präposition mit dem Accusativ vorkommt.

Für die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Buches bürgt der Name des Verfassers. Für die praktische Brauchbarkeit spricht desselben langjährige Lehrer-Erfahrung, auf die er sich ausdrücklich beruft, und der Brief eines Lehrers, der im Vorwort mitgeteilt ist. Dennoch möchten wir das Lehrbuch für Gymnasien und solche Schulen, die fremde Sprache treiben, nicht empfehlen. Für diese scheint es auch seiner ganzen Anlage und Haltung nach nicht berechnet zu sein. Unsere Gymnasiasten lernen nun einmal wenn auch nicht vollständig, so doch gröfstenteils die deutsche Grammatik an und mit der lateinischen und griechischen Grammatik; an der fremden Sprache bildet sich die Einsicht in die Gesetze der Muttersprache, bildet sich das Sprachgefühl zum Sprachbewufstsein. „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weifs nichts von seiner eigenen.“

Ilfeld. H. F. Müller.

Hermann Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik. Halle, Max Niemeyer, 1881. VIII u. 69 S. 8. 1,20 M.

Die Besprechung einer mittelhochdeutschen Grammatik, die auch für den Gebrauch auf Gymnasien bestimmt ist, hat eigentlich der Lauf der Ereignisse überholt. Bekanntlich schliefsen die neuesten Bestimmungen über den Unterricht der höheren Lehranstalten das Mittelhochdeutsche aus. Kurz vor dieser Anordnung erschien die obengenannte Grammatik, als zweite Nummer aus der „Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte“, zunächst für Studierende bestimmt, aber nicht ohne auch für Gymnasialunterricht eingerichtet zu sein. Um sie nämlich hierfür brauch-

bar zu machen, hat der Herr Verf. „es so einzurichten gesucht, dafs man sich mit Bequemlichkeit auf einen erheblich kürzeren Auszug beschränken kann, indem man die Anmerkungen fortläfst.“ Allein selbst unter dieser Beschränkung bleibt doch noch ein so reicher, in anderer Beziehung höchst schätzenswerter und in der erstrebten Vollständigkeit einem Studierenden gewifs willkommener Stoff übrig, dafs es einem Schüler unmöglich wird, in der Menge der aufgezählten Erscheinungen das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Wiederkehrende vom Singulären zu unterscheiden und sich überall die Grundregel klar und deutlich herauszuschälen. Die ganze Lautlehre, welche allein mehr als die Hälfte der Schrift einnimmt, wird für ihn ein unentwirrbares Labyrinth, dessen Durchwanderung an der Hand des Lehrers die ohnedies schon knappe Zeit, die dem deutschen Unterricht zugemessen ist, vollständig in Anspruch nehmen würde. Der akademische fachmäfsige Unterricht stellt gerade in dieser Disziplin so viel höhere Forderungen als die elementare Einführung in der Schule, dafs beiden Rücksichten schwerlich durch dasselbe Hilfsmittel genügt werden kann. So glauben wir auch nicht, dafs die vorliegende Grammatik die kurze und in ihrer Knappheit so übersichtliche Arbeit von E. Martin, die blofs auf die Schule berechnet ist, aus dieser würde verdrängen können, und überlassen eine weiter ins Detail eingehende Würdigung den zunächst interessierten Kreisen.

Berlin. Ernst Naumann.

K. E. H. Krause, Kurze Hochdeutsche Sprachlehre. Fünfte verbesserte Auflage. Stade, Fr. Steudel sen., 1882. 108 S.

Die vorliegende, in fünfter Auflage erschienene „Kurze Hochdeutsche Sprachlehre“ von Krause unterscheidet sich vorteilhaft von vielen ähnlichen Grammatiken durch die systematische Einteilung des Stoffes und die kurze, präzise Fassung der Regeln. Der erste Teil umfafst die Lautlehre und Rechtschreibung, die sich völlig der neuen preufsischen Orthographie anschliefst, der zweite die Wort- und Formenlehre, der dritte die Satzlehre (Syntax); es folgt noch ein vierter Abschnitt, die Zeichensetzung behandelnd, ohne jedoch, wie die drei ersten, durch besondere Überschrift gekennzeichnet zu sein. In Anhang I wird alsdann die Lehre von der Wortbildung, in Anhang II die Aussprache der gebräuchlichsten französischen und einiger anderen gewöhnlichen Fremdwörter behandelt. Als ein besonderer Vorzug des in Rede stehenden Buches ist es zu betrachten, dafs der Verf. überall, wo sich die Gelegenheit bietet, auf die Sprache der Bibel hinweist, sei es um Anomalieen, sei es um Analogieen dem jetzigen Sprachgebrauch gegenüber zu belegen, und neben Beispielen aus den klassischen Dichtungswerken unserer Litteratur auch Bibelstellen citiert. Ref. ist weit entfernt, bei Gelegenheit

der Bibellektüre die sprachliche Seite irgendwie in den Vordergrund treten zu lassen, hält es aber für geboten und mit dem Ernst der Religionsstunde wohl vereinbar, auf die Eigentümlichkeiten der Lutherschen Sprache in grammatischer und lexikalischer Hinsicht hinzuweisen, schon um den Schülern den Sinn mancher Stelle klar zu machen, die in ihrem eigenartigen altertümlichen Gewande oft kaum verständlich ist, dann aber auch, um in ihnen eine Ahnung zu erwecken von der Bedeutung der Lutherschen Bibelübersetzung für die Entwicklung unserer Schriftsprache überhaupt. Vollends scheint es ihm infolge der neuen Verordnungen, nach denen der Unterricht im Mittelhochdeutschen aus dem Lehrplan der Sekunda entfernt ist, durchaus notwendig, wenn überhaupt dem Schüler ein Verständnis von der allmählichen Entwicklung der deutschen Sprache übermittelt werden soll, dafs die deutsche Grammatik ihm dazu die Gelegenheit biete und zwar an der Hand des Buches, das sich in der Hand aller protestantischen Schüler befindet, der Lutherschen Bibel. Allerdings liegt in dieser Eigentümlichkeit der Krauseschen Sprachlehre eine Beschränkung auf einen wenn auch immerhin bedeutenden Teil der höheren Lehranstalten Deutschlands ausgesprochen. Aber der Herr Verfasser hat sich auch schon nach einer andern Seite hin eine Grenze für die Benutzung seines Buches gezogen, indem er nämlich allzusehr hervortreten läfst, dafs die Sprachlehre für niederdeutsche, speziell für mecklenburgische Schulen geschrieben ist. So haben, um nur einiges anzuführen, die Bemerkungen zu § 3 über die Aussprache des a und o, § 7 der Diphthonge eu und ei, § 8, 1 des fs, § 21, 2 über die im Bremischen gebräuchliche Singularform „der Äpfel“, § 99, 4 über die niederdeutsche ehrende Anrede he und se, § 135, 4 Anm. 3, § 155 A. 1 über die in Mecklenburg übliche Form Committe für Komitee nur für diese Gegenden Wichtigkeit. Ausdrücke wie § 31, 4 Neuhaus Ecker, § 81, 3 binnen Deichs und aufsen Deichs, § 107 die Bezeichnung die Teldau nebst der geographisch-politischen Belehrung in der Anmerkung, § 152 I Sott = Rufs, Barnstein (gebrannter Stein) und andere mehr sind aufserhalb Niederdeutschlands kaum verständlich. Wir beschränken uns auf die Mitteilung dieser Thatsachen und hegen die zuversichtliche Hoffnung, dafs auch auf diesem beschränkten Gebiet das Büchlein die ihm gebührende Verbreitung finden wird.

Nicht aber um irgendwie die Brauchbarkeit der Sprachlehre herabzusetzen, sondern im Gegenteil um zur Verbesserung derselben beizutragen, wollen wir einige Punkte hervorheben, die einer Änderung bedürfen. — S. 8 § 4, 1 wird als richtige Schreibweise Reede neben Rhede angegeben, aber doch schreibt der Verf. S. 23 § 31, 4 Rostocks Rederei. — S. 73 § 113, 7 ist die Form Akkusativ doch wohl nur Druckfehler. — S. 11 § 6, 3 heifst es: lüderlich (von Luder, der Spieler). Die Bedeutung

Spieler hat jedoch, wie die Lexika von Weigand, Schade, Lexer nachweisen, das starke Neutrum „das Luder" nicht, sondern vielmehr die von Schlemmerei. — S. 14 § 12, 1 könnte zur Verdeutlichung der Schreibweise allmählich noch hinzugefügt werden: wie schmählich von Schmach. — S. 16, 3 über die Schreibung der von Personen- (und Länder-) Namen abgeleiteten Adjektiva vermissen wir den Hinweis darauf, dafs, wenn ein solches Adjektivum in Titeln oder in feststehenden Bezeichnungen vorkommt, es ebenfalls grofs geschrieben werden mufs[1]). So schreibt man: die Kölnische Zeitung, Kölnisches Wasser, das Königl. Preufsische Zollamt, aber anderseits: die kölnischen Zeitungen melden, die preufsischen Zollämter sind angewiesen u. s. w. Dem H. Verf. wäre es ein leichtes, einen dahin zielenden Hinweis aufzunehmen, wenn er in 4) „Grofs schreibt man in Briefen die Anrede, ebenso die zu Titeln gehörigen Eigenschafts- und Fürwörter" ein darauf bezügliches Beispiel hinzufügte. — S. 66 § 107, 5 will der Verf. doch nicht etwa in Redensarten wie Hunger haben, Durst leiden, Not leiden auch hunger haben, durst, not leiden klein geschrieben wissen, wie die in Klammern stehenden mit kleinen Anfangsbuchstaben geschriebenen Wörter vermuten lassen? — S. 16 zu § 16 über die mit grofsen Anfangsbuchstaben zu schreibenden Verbindungen ist von den gewählten Beispielen: er ist auf das äufserste gespannt (d. h. sehr) und: er ist auf das Äufserste gespannt, z. B. auf das letzte Ende, unsers Erachtens letzteres gesucht; wir schlagen vor, dafür entweder statt gespannt zu schreiben gefafst oder ein anderes Beispiel zu wählen, nämlich: ins reine kommen und ins Reine schreiben, und möchten den Unterschied im Gebrauch des grofsen und des kleinen Anfangsbuchstabens in derartigen Verbindungen folgendermafsen bestimmen: Der grofse Anfangsbuchstabe wird gewählt, wenn die eigentliche, sinnliche Bedeutung noch hervortritt, in allen andern Fällen, namentlich wenn die Verbindung ein Adverbium umschreibt, ist der kleine Anfangsbuchstabe vorzuziehen. — S. 28 § 45 wird in der Anmerkung die Ausdrucksweise Percent für Prozent als jüdisch-deutsch bezeichnet, eine Bemerkung, die bei den Östreichern Staunen hervorrufen wird. Denn wenn auch das offizielle österreichische Regelbuch die Schreibweise Prozent und damit wahrscheinlich auch den ausschliefslichen Gebrauch dieses Ausdrucks sanktioniert, so ist doch dort der Ausdruck Perzent ein durchweg üblicher und hat aufserdem gegenüber dem norddeutschen Prozent noch den Vorzug der Ursprünglichkeit voraus. Denn im Italienischen, woher Begriff und Bezeichnung wie viele andere kaufmännische Bestimmungen entnommen sind, heifst es per cento (per in der Bedeutung des

---

[1]) Auch in dem offiziellen preufsischen Regelbuch fehlt § 22, 2 ein solcher Hinweis, die Fassung vom § 21, 5 läfst andererseits eine derartige Subsumierung nicht zu.

lateinischen, im Italienischen aber nicht mehr vorhandenen pro), und Prozent ist wohl nur auf eine Art von gelehrter Volksetymologie, um mich dieses Ausdrucks zu bedienen, zurückzuführen, die sich mit dem per nicht zurechtfinden konnte. Jedenfalls ist die Anmerkung ganz zu streichen, oder es ist auf den Gebrauch dieses Ausdrucks in Österreich hinzuweisen. — Seite 21 § 25 führt der Verf. neben der Markt, das Tuch, die Lampe, das Öl u. s. w. als ausschliefslich zu gebrauchen die Flur an. Gegen den alleinigen Gebrauch des Femininums müssen wir jedoch Einspruch erheben; wenn Flur = geebneter, fester Hausplatz, Vorplatz ist, so ist sowohl dem heutigen Sprachgebrauch als auch dem Genus des Wortes im Mittelhochdeutschen, Angelsächsischen und Altnordischen gemäfs die Anwendung des Maskulinums ebenso berechtigt.

S. 45 § 76, 7 Anm. wird vor dem Gebrauch der Verba Gehen und Thun als Hülfsverba gewarnt. Ein derartiger Gebrauch des Verbums „gehen“ ist Ref. unbekannt. — S. 47 § 79 giebt die Wendung: „Auch oft erleidet die Steigerung des 2. Grades: öfter und öfters“ der Vermutung Raum, der Verfasser verwerfe den Gebrauch des Superlativs: am öftesten. Wünschenswert ist jedenfalls ein Hinweis, dafs der Superlativ umschrieben wird durch: am häufigsten, wie ja auch statt des Komparativs jetzt meist die Umschreibung häufiger gewählt wird. — S. 48 § 81, 2 in den Beispielen über die Präpositionen, welche den Genetiv und den Dativ regieren, finden wir: Zufolge des Gesetzes oder dem Gesetze. Zufolge mit nachfolgendem Dativ zu verbinden ist durchweg ungebräuchlich, der Dativ mufs voranstehen.

Auf derselben Seite vermissen wir gelegentlich der Präposition zu einen Hinweis auf die wohl auch in Mecklenburg vorkommende falsche Anwendung der Verbindung zu Hause statt nach Hause gehen, fahren u. ä. Auch die Notiz: „Nach in der Bedeutung zu wird vermieden, also: zu mir kommen, nicht nach mir; obgleich Goethe einmal sagt: Alba geht nach (= zu) seinem Sohne“ ist, wie auch die Beispiele zeigen, wohl nur richtig, wenn sie auf Personen beschränkt wird; hingegen sagt man zur Schule und nach der Schule gehen, zur Post und nach der Post schicken, und nach bei Personen ist auch nicht zu verwerfen in Wendungen wie: nach dem Arzte schicken, d. h. um ihn zu holen, im Unterschied von z. B. er schickte ihn zum Arzte, d. h. damit er ihn um Rat fragte. Endlich scheint uns wünschenswert, da in diesem Abschnitt schon einmal ein Ausdruck Goethes sich findet, noch einem andern hier ein Plätzchen zu gönnen, der auf den ersten Blick unverständlich erscheint, nämlich aus „Mahomets Gesang“: „Dieser Hügel hemmet uns zum Teiche“, d. h. dafs wir ein Teich werden und uns nicht in einen grofsen Flufs ergiefsen können.

In dem Abschnitt über die Adjektiva, die den Genetiv bei sich haben (S. 68 § 111, 3), wird unseres Erachtens fälschlich auch das Adjektivum los aufgeführt. Zwar sagt man, wie der Verf. auch beifügt: der Schuld los und ledig, und auch Schiller verbindet los mit dem Genetiv (Jungfrau von Orleans 1, 2: So sind wir eines mürrischen Mannes los), aber für gewöhnlich verbindet man doch jetzt los sein und werden mit dem Accusativ; in demselben Abschnitt wäre zur Vermeidung von Irrtümern erwünscht die Hinzufügung einer Bemerkung wie: etwas satt haben wird hingegen nur mit dem Accusativ verbunden. — § 112 ist Abschnitt 4e: „Für im Jahre (mit folgender Zahl) ist in neuerer Zeit in Zeitungen und im geschäftlichen Gebrauch das einfache in aufgenommen, z. B. in 1882“ entweder ganz zu streichen oder vor diesem Gebrauch zu warnen. Man hat sich so oft darüber beklagt, dafs Schulmeister-Weisheit und Gelehrten-Schrullen einen unheilvollen Einflufs auf unsere Sprache ausgeübt haben, möge man aber vor allem dem entgegenarbeiten, dafs die Liederlichkeit schnell arbeitender Zeitungsschreiber und Handlungsbeflissener unsere Sprache in noch schlimmerem Grade beeinflusse. — S. 76 im dritten Absatz Zeile 2 von oben ist „im einfachsten Satz“ wohl nur Druckfehler für „einfachen.“

Zum Schlufs noch ein Wort über die Lehre von der Interpunktion. Bekanntlich giebt es kaum ein schwierigeres Gebiet als dieses, da für die Interpunktion nicht blofs das logische Element der Sprache, sondern fast noch mehr das rhythmische Element der Rede in Betracht kommt, und je nachdem der Schriftsteller das eine oder das andere Element in den Vordergrund treten läfst, Interpunktionen gesetzt werden oder nicht. Für die Schule hat sich allmählich eine Art von Tradition herausgebildet, die in den gebräuchlichsten Lehrbüchern festgehalten wird und auch für die Anforderungen in den schriftlichen Arbeiten genügt. Pädagogisch richtig wird die Lehre von der Interpunktion mit der Satzlehre verbunden, und demgemäfs hat auch der Verf. am Schlufs eines jeden Abschnittes in der Satzlehre die Satzzeichen behandelt und am Schlufs der Gesamtdarstellung eine Zusammenstellung der Lehre von den Satzzeichen gegeben. Nun ist es aber doch anderseits dringend notwendig, dafs dem Schüler, auch schon ehe eine systematische Darstellung der Satzlehre erfolgt, die Fälle, wo eine Interpunktion und in erster Linie das Komma gesetzt wird oder nicht, in kurzer und knapper Form vorgeführt werden, und zwar rein nach äufserlichen Gesichtspunkten geordnet, damit er für das erste Bedürfnis in seinen Arbeiten einen sichern Anhalt hat. Aus diesem Grunde erscheint dem Ref. die Zusammenstellung, wie sie von S. 95—97 gegeben wird, noch viel zu umfangreich und eine knappere Darstellung erwünscht, die auf die vorhergehende Behandlung der Satzlehre keine oder doch nur geringe Beziehung nimmt. Was Einzelheiten anlangt, so vermifst Ref. § 97 2c und

150, 6 die Angabe, dafs auch ein Infinitiv mit anstatt zu ein Komma verlangt. Auch die Form der Regel 150, 6: „Vor dem Infinitiv mit um zu oder ohne zu steht ein Komma; vor dem Infinitiv mit zu nur, wenn er mehrfache Umkleidungen hat“ ist geeignet, zu Irrtum Veranlassung zu geben. Denn wenn solche Infinitive in den Satz eingeschoben werden, so steht doch nicht blofs vor, sondern auch nach ihnen ein Komma; wir möchten die Regel daher so fassen: „Infinitive mit um zu, ohne zu, anstatt zu werden in Kommata eingeschlossen; stehen sie jedoch am Anfang des Satzes, so läfst man wie bei den 150, 4 erwähnten Partizipien und verkürzten Sätzen das Komma nach denselben weg. Dasselbe gilt von dem Infinitiv mit zu, wenn er mehrfache Umkleidungen hat.“ Ein anderer Punkt, in dem wir mit dem Verf. nicht übereinstimmen, betrifft die Fassung der Regel 150, 7 c (und ähnlich 122, 3 Anm.): „vor und und oder steht ein Komma nur, wenn sie vollständige Sätze trennen, also wenn ein neues Subjekt und ein neues Prädikat darauf folgt.“ In dieser oder ähnlicher Form findet sich die Regel über das Komma vor und fast in allen Lehrbüchern, und doch ist sie falsch, da sie für zusammengezogene Nebensätze nicht pafst. Zum Wesen eines kausalen, temporalen u. s. w. Nebensatzes gehört es doch, dafs er durch eine Konjunktion eingeleitet wird. Ziehen wir nun zwei temporale Nebensätze wie z. B. „Als Cäsar den Rubikon überschritten hatte“ und „Als Cäsars Heere gegen Rom marschierten“ zu einem Nebensatze zusammen: „Als Cäsar den Rubikon überschritten hatte und seine Heere auf Rom marschierten“, so folgt zwar auf und ein neues Subjekt und ein neues Prädikat, aber doch wird man kein Komma davor setzen, sowenig wie in dem Satze: „Kopernikus stellte den Satz auf, dafs die Sonne feststehe und die Planeten sich um sie bewegen“, sondern nach der Regel verfahren: In zusammengezogenen Sätzen steht vor und kein Komma. Allerdings mufs dann zunächst darauf hingewiesen werden, dafs Nebensätze nur dann als vollständige zu betrachten sind, wenn sie durch die Konjunktion eingeleitet sind, und dieser Hinweis fehlt wie in dieser, so auch in fast allen andern Sprachlehren. Unsers Erachtens mufs also die Regel so lauten: „Vor und und oder steht nur dann ein Komma, wenn sie vollständige Sätze trennen; daher nicht in zusammengezogenen Nebensätzen, auch wenn ein neues Subjekt und ein neues Prädikat folgt.“

Berlin. G. Gemfs.

H. Breymann, Prof. an der Universität München, die Lehre vom französischen Verb auf Grundlage der historischen Grammatik. München und Leipzig, R. Oldenburg, 1882. VIII u. 136 S. 8. 3 M.

Die Schrift besteht aus zwei Teilen: einer „theoretischen Aus-

einandersetzung" über den „neusprachlichen Unterricht am Gymnasium und Realschule" (S. 7—44) und der eigentlichen grammatischen Monographie (S. 47—136) als der „praktischen Ausführung" jener „Auseinandersetzung". Der erste Teil ist „aus zwei im Münchener neuphilologischen Verein im Laufe des Sommersemesters gehaltenen Vorträgen hervorgegangen" und bezweckt, „die von vielen noch immer gegen die neueren Sprachen gehegten Vorurteile etwas zu heben (sic) und einer gerechteren Beurteilung derselben Vorschub zu leisten (sic)." (Vorrede S. 3.) Wie sich diese Wendungen nicht gerade durch Angemessenheit der Phraseologie auszeichnen, so vermifst man Klarheit des Ausdrucks in den Thesen, welche an den Anfang und den Schlufs der Abhandlung gestellt sind. Jene haben folgenden Wortlaut: „1. dem neusprachlichen Unterrichte, wenn richtig betrieben, wohnt eine hohe, formal bildende Kraft inne, infolge welcher er mehr als jeder andere Unterrichtsgegenstand am Gymnasium dazu geeignet ist, mit und neben den klassischen Sprachen das von (sic) diesen erstrebte Ziel einer gründlichen, ernsten, allgemeinen Geistesbildung zu fördern; 2. Aus diesem Grunde ist ein rationeller, neusprachlicher Unterricht grade an den an Zahl sich stets und rasch mehrenden lateinlosen Realschulen von der höchsten Bedeutung, da er an diesen Anstalten zum Teil oder ganz die Aufgabe zu erfüllen hat, welche bisher an den Gymnasien den klassischen Sprachen allein zugefallen war". Am Schlufs der Abhandlung heifst es S. 30: „Es möge auch unsere oberste Schulbehörde dazu beitragen, dafs dem neusprachlichen Unterrichte ein gediegenerer Inhalt, ein würdigeres Ziel und eine bessere Methode gegeben und damit auch ein besserer Erfolg gesichert werden könne."

Hiernach scheint der Verfasser zunächst die höheren Schulen Bayerns im Auge zu haben, obwohl die „Stimmen von Fachmännern über die neusprachliche Unterrichtsmethode", welche er in einem besonderen Anhange (S. 32—43) zusammengestellt hat, gröfstenteils norddeutschen (und österreichischen) Fachmännern angehören. Er scheint ferner der Ansicht zu sein, erstens, dafs an den Gymnasien — hierunter sind auch wohl die Realgymnasien zu rechnen, da er in These 2 nur von lateinlosen Realschulen spricht — nicht mehr, wie es bisher der Fall, die Grundlage sprachlich-formaler Bildung — denn nur um diese kann es sich handeln, nicht um formale Geistesbildung überhaupt — ausschliefslich durch den grammatischen Unterricht in den klassischen Sprachen zu legen sei, sondern dafs auch der neusprachliche Unterricht — speziell wohl der französische — hier ergänzend einzutreten habe. Zweitens müsse an den lateinlosen Realschulen der neusprachliche Unterricht die Aufgabe erfüllen, welche an den Gymnasien (und Realgymnasien) dem Unterricht (genauer: dem grammatischen Unterricht) in den klassischen Sprachen zufalle. Wenn man die letztere Behauptung dahin versteht, dafs

man die formal-bildende Kraft des grammatischen Unterrichts auf die sprachlich-formale Seite der allgemeinen Geistesbildung beschränkt und auch den übrigen Disziplinen, welche an den lateinlosen Realschulen gelehrt werden, ein ihrer Sphäre eigentümliches, formal-bildendes Moment zugesteht, so wird sich gegen die Richtigkeit dieser Ansicht ein begründeter Einspruch nicht erheben lassen. Die neuen (preufsischen) Lehrpläne für die höheren Schulen sprechen dies auch ausdrücklich, allerdings mit Beschränkung auf das Französische, in den Erläuterungen S. 33b (und S. 6, 4) aus. Da indes die Besprechung des sprachlichen Unterrichts auf den lateinlosen Realschulen (jetzt sog. Oberrealschulen und höheren Bürgerschulen) nicht in den Rahmen dieser Zeitschrift hineinfällt, so müssen wir es uns versagen, ausführlicher auf diesen Punkt einzugehen.

Was nun die erste Behauptung betrifft, von der Bedeutung des französischen Unterrichts für die Gymnasien (und Realgymnasien), so erscheint uns dieselbe irrtümlich. Um nicht zu ausführlich zu werden, begnügen wir uns, auf die betreffenden Stellen aus den neuen Lehrplänen zu verweisen. Es heifst dort S. 5 über die Stellung des französischen Unterrichts im Gesamt-Lehrplan: „das Gymnasium ist allen seinen Schülern . . . . die . . Einführung in diese, für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig“. Hiermit ist der Zweck des französischen Unterrichts klar und bestimmt gekennzeichnet. Auch dem, was S. 22 über Ziel und Methode dieses Unterrichts gesagt wird, wird ebenso wie den analogen Ausführungen über die Aufgabe des französischen Unterrichts an den Realgymnasien (S. 33 b und S. 34 d) unbedingt zuzustimmen sein. Das grammatische Netz — um diesen Ausdruck zu gebrauchen — bildet für die Gymnasien das Lateinische, und nur ergänzend wird das Griechische herangezogen werden müssen für diejenigen Partieen des Sprachbestandes, welchen bei spezifisch griechischem Gepräge doch eine allgemeine, wesentliche Bedeutung für die sprachlich-formale Bildung des Schülers zugeschrieben werden mufs Im wesentlichen gilt dasselbe für die Realgymnasien; vgl. Lehrpläne S. 33 b. Wir sind demnach berechtigt, die Ansicht des Herrn Breymann über Zweck und Ziel des französischen Unterrichts an Gymnasien (und Realgymnasien) als eine irrtümliche anzusehen. Anders verhält es sich mit der von ihm erstrebten Methode dieses Unterrichts. Wir kommen darauf sogleich zurück, möchten aber vorher noch seine Beweisführung kurz charakterisieren.

Er versucht zuerst nachzuweisen, dafs der französische Unterricht „auf Gymnasium und Realschule gleich darnieder liegt“, dafs die Stellung der neusprachlichen Fachlehrer an diesen Schulen vielfach eine unwürdige sei, die „einem jeden, der das Herz auf dem rechten Flecke hat, das Rot der Entrüstung auf die Wange

treten" lassen müsse (S. 14). Diese Behauptung vertritt der Verf. mit einem Eifer, der an sich anerkennenswert ist, er verirrt sich aber nicht selten in einen Übereifer, der seiner Sache nur schädlich sein kann, gelegentlich auch — um seine eigenen Worte (S. 19) zu gebrauchen — mit einer „Naivität, welche des Reizes der Komik durchaus nicht entbehrt". So giebt er eine Anzahl von Schulgeschichten zum Besten, in welchen der arme Lehrer der neueren Sprachen eine wirklich bedauernswerte Rolle spielt. Eine von diesen Geschichten ist zu charakteristisch, zugleich auch zu amüsant, als dafs wir sie den Lesern der Zeitschrift vorenthalten dürften: „Am Ende der französischen Stunde kommt ein älterer, ein anderes Fach vertretender Lehrer in die Klasse. Der Lehrer der neueren Sprachen schickt sich zum Fortgehen an. Gerade ist ein Schüler im Begriff, demselben diensteifrig die Thüre zu öffnen, als ihm dieses von dem älteren Lehrer in — ebenso taktloser wie unberechtigter Weise verwiesen wird". So zu lesen auf S. 14. Ex ungue leonem! Freunden erheiternder Lektüre darf S. 10—15 der Breymannschen Schrift angelegentlich empfohlen werden.

Nachdem der Verf. S. 16 f. die klassischen Philologen, welche sich „eine Art von Infallibilität und Alleinseligmachungsfähigkeit vindicieren", abgefertigt, sodann die Realschulfrage kurz gestreift, auch der sog. *maîtres* Erwähnung gethan, in deren Stunden die „ausgelassensten Allotria getrieben werden", ohne dafs „bisher weder die Unterrichtsbehörden noch die Rektoren den Mut gehabt haben, diesen heillosen . . . Zuständen ein Ende zu machen" — geht er darauf S. 20 zur Besprechung der bisher auf den höheren Schulen meist noch herrschenden Methode des französischen Unterrichts über, welche er natürlich verurteilt, beklagt den Mangel einer „wirklich guten französischen Schulgrammatik" und fordert energisch eine Reform des ganzen neusprachlichen Unterrichts. Hier wird man dem Verf. in der Sache selbst durchaus Recht geben müssen, wenn auch seine Ausführungen nicht selten ins „eitel phrasenhafte" verfallen. Jedenfalls wird man die ganze Sache ruhiger ansehen und beurteilen dürfen. *Tout compendre c'est tout pardonner.*

Wir selbst haben wiederholt in dieser Zeitschrift auf die erheblichen Mängel, um nicht zu sagen unbedingte Verwerflichkeit, der jetzt noch vielfach an unseren höheren Lehranstalten herrschenden Methode hingewiesen; vgl. u. a. Jahrg. 1875 S. 607 ff., 623 f., 1879 S. 732 f., namentlich die ausführliche Besprechung der Elementargrammatik von Plötz im Jahrg. 1876 S. 78—88. Die Methode der Zurichtung (des Sprachstoffs) und Abrichtung (des Schülers), welche sich an den Namen Plötz knüpft, ist und bleibt gerichtet; der Anerkennung dieser Thatsache wird sich kein urteilsfähiger, unbefangener Fachmann entziehen können. Auch das vermittelnde Verfahren, welches z. B.

Ciala eingeschlagen, hat nach unserer Ansicht auf die Dauer keine Berechtigung mehr für unsere Gymnasien. Vielmehr mufs der französische Unterricht am Gymnasium, wenn er wirklich fruchtbringend sein soll, nach rationeller Methode erteilt werden, welche in Bezug auf die Laut- und Formenlehre dem heutigen Standpunkt der (romanischen) Sprachwissenschaft und in Bezug auf die Syntax dem heutigen Standpunkte des (wissenschaftlichen) Sprachunterrichts entspricht.

Aber diese an sich berechtigte, ja notwendige Forderung ist nicht mit einem Male, nicht mit gewaltsamen Mitteln zu erreichen. Noch ist die Zahl derjenigen Lehrer, welche eine gründliche Kenntnis sowohl der lebenden Sprache als der Hauptresultate der romanischen Sprachforschung besitzen, eine vergleichsweise geringe; noch ist die französische Sprache verhältnismäfsig zu kurze Zeit Lehrobjekt unserer höheren Schulen gewesen, als dafs sich eine feste Methode hätte ausbilden können, die von Generation zu Generation sich fortpflanzend auch für den Anfänger und den weniger Geübten eine feste Norm abgeben könnte; noch fehlt es an einer Schulgrammatik, welche in jeder Beziehung den begründeten Anspruch erheben könnte, die jetzt meist gebräuchlichen ablösen zu wollen; denn die Grammatik von Hölder (Stuttgart 1865) und von Lücking (Berlin 1880), welche in wissenschaftlicher Beziehung durchaus auf der Höhe der Zeit stehen, sind leider für den Zweck des Gymnasialunterrichts und in der Hand des Schülers nicht verwendbar. Anderseits nimmt erstlich die Zahl der geeigneten Lehrer alljährlich in erfreulicher Weise zu, Dank der „gröfseren Sorge, welche der Ausbildung der Lehrer der französischen Sprache (seit einigen Jahren) gewidmet wird.“ (Lehrpläne S. 22 c.[1]) Zweitens findet sich allmählich immer häufiger die Kombination der Lehrbefähigung in den alten und in den neueren Sprachen,[2]) und dies Moment ist von wesentlichem Einflufs auf die gedeihliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts: es ist im Interesse des Gesamt-Organismus des Gymnasiums zu erstreben, dafs am Gymnasium der Lehrer der neueren Sprachen auch Unterricht in den alten Sprachen erteilen könne, es ist im Interesse der Unterrichtsmethode zu wünschen, dafs er ihn auch wirklich erteile. Dann wird sich auch allmählich ein Anschlufs an die Methode des klassischen Sprachunterrichts, ein rationeller Betrieb des neusprachlichen

---

[1]) Nach Ausweis des amtlichen Centralblatts für die Unterrichtsverwaltung erhielten in Preufsen 1869 nur 24 Kandidaten die facultas docendi für die neueren Sprachen (also 7 Prozent sämtlicher 341 Examinanden). 1870: 29 (8 Prozent der Gesamtzahl), dagegen 1875: 53 (13 Prozent), 1879/80: 66 (17 Prozent) und 1880/81: 76 (ebenfalls 17 Prozent sämtlicher 465 Examinanden).

[2]) Hierüber geben allerdings die amtlichen Nachweise des Centralblattes leider keine Auskunft.

Unterrichts erzielen lassen. Allein auch dabei wird man sich vor einseitiger Übertreibung hüten müssen. Die grammatische Schulung als solche, die Grundlage sprachlich-formaler Bildung, wird am Gymnasium durch den Unterricht in der lateinischen Grammatik erzielt und erreicht. Der grammatische Unterricht in den neueren Sprachen kann demnach nicht als Selbstzweck angesehen und demgemäfs behandelt werden; er ist im wesentlichen nur Mittel zum Zweck, nämlich zu einem gründlichen Verständnisse der Litteratur, der fachwissenschaftlichen nicht minder als der sog. schönen Litteratur; vgl. Lehrpläne S. 22b und S. 34. Daraus folgt ferner, dafs der Schwerpunkt des grammatischen Unterrichts in der Syntax liegt, dafs aber auch dieser Unterricht nicht von vornherein und mit Absicht dazu eingerichtet sein kann, formale Bildung zu gewähren. Andererseits wird man die formal bildenden Momente, wo sie sich ungezwungen und gewissermafsen von selbst ergeben, keineswegs von der Hand weisen, sie vielmehr in geeigneter Weise und mit steter Rücksichtnahme auf den Zweck des Unterrichts in der französischen Syntax auszunutzen suchen. Man wird ferner nicht übersehen dürfen, dafs dem französischen Unterricht in den oberen Klassen nur eine geringe Stundenzahl zu Gebote steht, noch auch, dafs es sich bei alledem um eine lebende Sprache handelt. „Sprachgeschichtliches Wissen wird freilich erst die Kenntnis zur Erkenntnis heben und kann und soll auch — mit der Zeit — unsere Schulbücher über das von Plötz Erreichte hinausbringen, wird aber nichts daran ändern, dafs, wer nicht mit gleichem Nachdruck um möglichst ausgedehnten Besitz der lebenden Sprache wirbt, als Lehrer ein trauriger Stümper bleibt". (Tobler, Deutsche Litteraturzeitung 1881 No. 42.)

Was nun diese „unsere Schulbücher" anbelangt, so darf man wohl annehmen, dafs der Unterricht zur Zeit vielfach den Lehrmitteln vorausgeeilt ist. Mit der Zeit wird dann auch eine wirklich gute und wirklich brauchbare Schulgrammatik zu erwarten sein; dafs aber diese Lücke bisher noch nicht ausgefüllt ist, darüber darf man sich billiger Weise nicht verwundern. Sehen wir doch, dafs auf dem Gebiete der lateinischen Schulgrammatik, das doch schon seit Jahrhunderten bebaut worden ist, noch immer nicht die reife Frucht erzielt ist, wie sie etwa in der griechischen Grammatik von Curtius vorliegt. Sehen wir doch, dafs selbst bei Ellendt-Seyffert, trotz der imponierenden Zahl von neuen, verbesserten Auflagen, sich eine mindestens ebenso imposante Zahl von erheblichen Mängeln vorfindet, und zwar nicht blofs stilistischer Art — dafs hierin nicht Wandel geschafft wird, mufs allerdings nachgerade auffallen —, sondern gradezu in der Anlage des Ganzen, der Anordnung des Einzelnen, endlich im Tenor der Regeln selbst, welche noch vielfach einen Standpunkt festhalten, den die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat; vgl. Ztschr.

1882 S. 744 ff. Wenn das noch an dem trocknen Holze der lateinischen Sprachlehre geschieht, was darf man von dem grünen Holze der neusprachlichen Schulgrammatik erwarten! Wir meinen: wer eine den Anforderungen der Jetztzeit entsprechende Grammatik der französischen Sprache zu schreiben unternimmt, wird auch mit dem Unterricht in der lateinischen (und griechischen) Grammatik — auch in den oberen Klassen — theoretisch und praktisch durchaus vertraut sein müssen. Dafs ferner in einer französischen Schulgrammatik für Gymnasien die sicheren Ergebnisse der romanischen Sprachforschung, soweit sie den Zielen des Unterrichts förderlich sind und zu einer schulmäfsigen Behandlung sich eignen, unbedenklich zu verwerten sind, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Allerdings ist jetzt auf den preufsischen Gymnasien durch die Einführung der neuen Lehrpläne eine rationelle, auf sprachwissenschaftlicher Grundlage basierende Behandlung der Formenlehre aufserordentlich erschwert. Bekanntlich ist es gerade die Lehre von der Verbalflexion, welche diese wissenschaftliche Behandlung notwendig erheischt, welche aber auch am meisten geeignet ist, dem Schüler den „einleuchtenden Nachweis erfreuender Gesetzmäfsigkeit“ zu verschaffen. Bisher wurden nun die sog. unregelmäfsigen Verben in der Regel in Obertertia behandelt, nachdem der griechische Unterricht schon zwei Jahre gedauert und auch gerade zu den Verben auf — μι gelangt war. Mochte nun die griechische Formenlehre in festerem oder loserem Anschlufs an die Methode von Curtius gegeben werden, jedenfalls boten sich von selbst so viele und mannigfache Beziehungen und Vergleichungen dar, dafs die Anwendung der gleichen Methode auf die französische unregelmäfsige Konjugation nicht nur keine Schwierigkeiten bieten, sondern auf den Schüler nur anregend und fördernd einwirken konnte. Jetzt sind für das Französische in Quinta 4, in Quarta 5 Stunden angesetzt: die systematische Behandlung der unregelmäfsigen Verben wird infolge dessen von jetzt ab schon in Untertertia das Klassenpensum bilden, nachdem die mechanische Erlernung der einzelnen Verben schon in Quarta absolviert worden ist. Dagegen nimmt der griechische Unterricht von jetzt ab erst in Untertertia seinen Anfang. Somit ist eine vergleichende Berücksichtigung analoger morphologischer Erscheinungen der griechischen Formenlehre ausgeschlossen, und da die lateinische Elementargrammatik sich gegen eine analysierende Behandlung der Sprachformen in Bezug auf ihre Struktur meist noch ablehnend verhält, so erwächst daraus der Übelstand, dafs dem Schüler zuerst am Französischen der Versuch entgegentritt, „durch Erklärung der Entstehung der Formen ihre Auffassung zu befestigen und Zusammenhang in die Mannigfaltigkeit (und scheinbare Regellosigkeit) der Formen zu bringen.“ Allerdings wird man die vermehrte Stundenzahl, die indes in Quarta wohl auch zu einem *embarras de richesse* werden

könnte, dazu benutzen können — und damit den Intentionen der neuen Lehrpläne entsprechen —, in Quarta in möglichst ausgedehntem Mafse die Lektüre zu betreiben und gleichzeitig — und auch schon in Quinta — den mündlichen Gebrauch des fremden Idioms vorzubereiten durch Umgestaltung des Übungsstoffs, durch Einübung der Konjugation in den verschiedenen Aussageformen, nachher auch unter Hinzufügung eines pronominalen Objekts (*il me donne, il te le donne* u. dgl.) und durch feste Einprägung der gebräuchlichsten Vokabeln.

Doch kehren wir nach dieser längeren Abschweifung zu der Breymannschen Schrift zurück. Auf die „theoretische Auseinandersetzung" des ersten Teils, die wir im Vorstehenden kurz charakterisiert haben, läfst der Verf. sodann S. 47—136 als „praktische Ausführung" die „Lehre vom französischen Verb" folgen, um „auf Grund der gesicherten Ergebnisse der historischen Grammatik zu zeigen, in welcher Weise der grammatische Unterricht an den Schulen, und zwar zunächst an den lateinlosen Realschulen traktiert werden müfste, um .. das zu werden, was er sein kann und sein soll." Demnach gehört eine Besprechung dieses Abschnitts, da er zunächst für lateinlose Schulen bestimmt ist, eigentlich nicht in diese Zeitschrift, allein der Gegenstand selbst ist wichtig genug, um auch an dieser Stelle etwas näher beleuchtet zu werden.

Zunächst fällt der thatsächliche Widerspruch auf, auf lateinlosen Schulen die Ergebnisse der historischen Grammatik auf dem Gebiete der Verbalflexion zu verwerten. Der Verf. ist sich dessen auch wohl bewufst: er meint deshalb nach dem Vorgange von Lücking (Die französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts beschrieben. Berlin 1875), die Behandlung der Formenlehre könne sowohl in Schulen mit Latein als auch ohne Latein „wohl nie eine andere sein als die beschreibende, welche die einzelnen Formen nach dem psychologischen Werte analysiert, welchen dieselben gegenwärtig haben, nicht nach denjenigen Werten, welche sie in irgend einer Epoche der Vergangenheit etwa gehabt haben. Zugleich kann und soll uns aber die Kenntnis der historischen Grammatik davor bewahren, Regeln aufzustellen, die den Ergebnissen der letzteren widersprechen."

Dafs diese Ansicht von der Zweckmäfsigkeit einer blofs deskriptiven Formenanalyse vom Standpunkt des jetzigen Sprachgefühls aus nach unserer Ansicht eine durchaus irrige ist, haben wir schon früher in dieser Zeitschrift 1875 S. 606 ff. — bei Besprechung der oben erwähnten Lückingschen Schrift — ausführlich nachzuweisen versucht. Indem wir auf diese Darlegung verweisen, beschränken wir uns darauf, die in Betracht kommenden Erwägungen kurz zu resümieren. Erstens: es ist unbestreitbar, dafs für eine lateinlose Schule die beschreibende Formenanalyse als allein zweckmäfsig angesehen werden mufs. Doch läfst sich eine solche Analyse von verschiedenen Gesichtspunkten aus

vornehmen; auch die Grenzen, innerhalb welcher die Analyse sich zu bewegen hat, sind keine absolut festen und aus inneren, sachlichen Gründen bestimmbaren. Dafs bei Aufstellung und Formulierung von Lautgesetzen auch dem Prinzip der Neubildung durch Analogie Rechnung getragen werde, ist selbstverständlich zu fordern: auch auf die Kontrolle, welche die historische Grammatik auszuüben hat, kann nicht verzichtet werden. Konsequenter Weise mufs aber die beschreibende Formenanalyse vom Standpunkt des heutigen Sprachgefühls aus darauf verzichten, zu einer genetischen Formenerklärung überzugehen: dies geschieht aber, wenn Breymann z. B. § 13 das Futurum als eine zusammengesetzte Form aufführt, denn für das Sprachbewufstsein des modernen Franzosen erscheint das Futurum und noch mehr das Conditional nicht als zusammengesetztes Tempus; so sagt Brachet (Nouvelle grammaire, Paris 1874. S. 116) *les deux parties* (des Futurums) *sont tellement soudées aujourd'hui qu'il serait impossible de ranger le futur sous les temps composés.* Ebenso wenig wird man vom Standpunkt der beschreibenden Formenanalyse sagen dürfen, dafs es „eine kleine Anzahl Verben“ giebt, bei denen sich im Infinitiv der reine Stamm nicht erhalten hat.“ Auch wird man die Stämme *su-* und *mi-* des sog. historischen Perfekts nicht als den „modernen Repräsentanten“ ihrer lateinischen „Perfekt-Vorfahren“ **sapui* und *misi* bezeichen dürfen. Ja, die Ansetzung eines besonderen Perfektstammes steht nicht blofs mit dieser Art von Formenanalyse an sich im Widerspruch, sie ist auch vom pädagogischen Standpunkte aus zu verwerfen; vgl. Ztschr. 1876 S. 625 f. „Also“, sagten wir in dieser Ztschr. 1875 S. 616, „weil bei 13 Verben der Präsens- vom Perfektstamm verschieden ist, dagegen in den 6000 Verben und für das moderne Sprachgefühl des Franzosen überhaupt der Stamm in allen Formen derselbe ist, sollen wir bei der Behandlung der Verbalflexion in der Schule einen besonderen Perfektstamm annehmen und so das Zusammengehörige in der Konjugation auseinanderreifsen?“ — Dafs überhaupt der Verf. dem eigentlichen Schulunterricht fern steht, zeigt sich aus der unpädagogischen Fassung so mancher Regel und der unzweckmäfsigen Wahl so mancher Beispiele. Für eine beschreibende Analyse einer Verbalform konnte kaum ein ungeeigneteres Paradigma gewählt werden als aimassions (§ 3); der Verf. teilt ab: aim-ass-i-ons und beschreibt sodann: aim- ist der Stamm, -ass- das Tempuszeichen des Impf. Coniunctivi der ersten schwachen Konjugation, -i- das Moduszeichen für die 1. u. 2. Person Plur. derselben Zeit, -ons das Personalzeichen u. s. w. Also ist -ass- das Tempuszeichen des Konjunktivs, -i- das Moduszeichen für dasselbe Tempus! Überdies wird die Bezeichnung „schwache Konjugation“ erst § 14 erklärt. An einer späteren Stelle (S. 121) sagt der Verf. selbst, dafs sich die Tempus- und Moduszeichen lautlich nur in Resten erhalten und begrifflich ihre Funktionsfähigkeit fast immer eingebüfst haben.

„Mit diesen Kategorien (sic) der Tempus- und Moduszeichen in lateinloser Schule zu operieren ist also unter diesen Umständen nicht nur sehr mifslich, sondern sogar unmöglich.“ In § 4 heifst es: „Der Stamm ist entweder unveränderlich (rein) oder veränderlich“, nachher in § 14, 4: „Gebildet werden die einfachen Verbalformen dadurch, dafs die . . . Endungen an den Stamm treten, welcher bei vielen Verben unverändert bleibt, bei vielen anderen dagegen eine . . . Veränderung erleidet. Diese Veränderung (also doch des Stammes) betrifft A. den Stamm, B. die Endungen, C. den Stamm und die Endungen“! Dieselbe Unklarheit des Ausdrucks zeigt sich an vielen anderen Stellen; so innerhalb weniger Zeilen auf S. 55: „der Stamm wird entweder verstärkt oder erweitert oder verkürzt oder im Auslaut verändert“; die Endungen werden „entweder nicht angefügt oder . . können ganz ausfallen“; die oben erwähnte Stammveränderung betrifft „C. den Stamm und die Endungen, zwischen welche . . Buchstaben eingeschoben werden.“ Genug der Beispiele. Dafs die beschreibende Analyse, welche Breymann zu geben versucht, an erheblichen Mängeln leidet, dürfte hiernach wohl einleuchten; soll auf einer lateinlosen Schule Formenanalyse getrieben werden, so ist die Breymannsche Darstellung wenigstens nicht geeignet, als Muster oder Grundlage zu dienen. Aber — und damit kommen wir zu dem zweiten Punkte — für das Gymnasium ist überhaupt eine blofs beschreibende Formenanalyse nicht am Platze oder doch nur insoweit anzuwenden, als sie der Erklärung der Formen vorangeht und dieselbe vorbereitet (vgl. auch Bonitz bei Curtius Erläuterungen [3] S. 214 f. 221); denn eine wirkliche Einsicht in den Bau des Verbums erhält der Schüler doch nur durch eine Vergleichung der neufranzösischen mit den ihm schon bekannten lateinischen Formen; auf diese Weise ist dem Schüler unschwer klar zu machen, wie im Laufe der Jahrhunderte die lateinische Form sich infolge bestimmter Lautwandlungen und infolge von Neubildung nach Analogie — „alle Neubilduug ist Nachbildung“ sagt treffend Delbrück, Einleitung in das Sprachstudium (Leipzig 1880) S. 57 — schliefslich zu der jetzigen französischen weiter entwickelt hat. Dafs man aber, indem man die Erscheinungsformen des gesetzmäfsig verlaufenden Lautwandels in „Lautgesetze“ zusammenfafst, nicht Regeln aufstellt, welche den Resultaten der historischen Grammatik widersprechen, davor „kann und soll die Kenntnis derselben bewahren“ (Breymann S. 3). Die Regel von der Stammverkürzung vor *-us*, wie sie zuerst Steinbart (Das französische Verbum, 4. Auflage S. 11) formuliert hat — auch bei Breymann ist dieselbe § 95 wörtlich, dagegen § 147 in einer etwas veränderten Fassung aufgenommen: „bei 15 Verben, deren lateinischer Stamm auf eine Muta auslautet“ —, ist zwar sprachgeschichtlich nicht zu rechtfertigen für *pus, crus, lus* u. a.; aber diese letzteren Definis ebenso zu behandeln, wie diejenigen, bei denen wirklich vor *v s ss*

Synkope stattgefunden hat, wird gestattet durch die durchgreifende Analogie (z. B. *mus: mouvoir* = *pus: pouvoir* und gefordert durch die der Schule gesteckten Grenzen; vgl. Ztschr. 1875 S. 617 f.

Denn — drittens — die Erklärung der Verbalformen wird stets nur mit Rücksicht auf die der Schule gesteckten Grenzen und mit der Beschränkung, welche die feste Erlernung des Sprachmaterials verlangt, erfolgen können und dürfen. Die Erklärung der französischen Verbalformen in der Schule ist aber — wie wir schon oben betonten — nie Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck: *la mémoire ne retient sûrement que ce dont l'esprit s'est rendu compte* (Burnouf, Vorr. zur latein. Grammatik). So wird z. B. der innerhalb der Verbalflexion nur sporadisch auftretende Lautwandel unberücksichtigt bleiben müssen; Formen wie *sache, puisse, vécus, naquis, pouvoir* sind einfach als Vokabeln zu lernen. Auch die Einteilung in starke und schwache Verben (Breymann § 14; auf S. 100 ist noch von halbstarken Verben die Rede) ist für die Schule kaum zu empfehlen, die Heranziehung des Altfranzösischen für die Erklärung einzelner Formen (wie bei Breymann § 76 für die Futura *devrai, saurai, verrai* u. a.) unzulässig. Übrigens hätte hier auf die Bemerkung bei Lücking (Franz. Schulgrammatik S. 89) verwiesen werden können, dafs das Futurum der Verben auf — *oir* nie *oi* gehabt hat, da zur Zeit, als die Bildung des Futurums erfolgte, das lateinische *é* noch nicht in *oi* übergegangen war.

Andererseits wird man aus Gründen praktischer Zweckmäfsigkeit auf einzelne Regeln nicht verzichten wollen, auch wenn sie vom Standpunkt der historischen Grammatik anders zu fassen wären, wie z. B. Lautgesetz 14 bei Breymann: „das Personenzeichen der 3. Sing.-t wird nicht angehängt, wenn der Stamm auf c, d, t ausgeht"; vgl. die Bemerkung 2 S. 74. Doch wird man sich hüten müssen, solche „Phantasieformen" plaign-re (S. 84), veuu-x, bouu-s (S. 126) dem Schüler wirklich vor Augen zu führen, damit nicht die falsche Vorstellung wachgerufen werde, als seien dies „Durchgangsformen", die zu irgend einer Zeit wirklich einmal vorhanden gewesen wären. Ebenso ist es z. B. unzweckmäfsig, für den Singular Ind. Präs. von *battre* einen besonderen Nebenstamm *bat-* anzusetzen; vielmehr ist darauf hinzuweisen, dafs im Französischen ein Doppelkonsonant nur auf der Grenze zweier Silben steht.

Doch genug der Einzelheiten. Um unser Urteil kurz zusammenzufassen, so wird die Absicht des Verf.s, „dem französichen Unterrichte einen gediegeneren Inhalt, ein würdigeres Ziel und eine bessere Methode zu geben," durchweg auf Anerkennung rechnen dürfen, wenn auch die theoretischen Ausführungen über die Art, wie jene Absicht zu verwirklichen sei, nur zum Teil Billigung finden werden. Der praktische Teil, die Lehre vom französischen Verbum, ist indes — von anderen Mängeln der Darstellung ab-

gesehen — viel zu breit gehalten, namentlich mit Rücksicht darauf, dafs dieselbe „zwar zunächst für lateinlose Realschulen“, dann aber (nach S. 60) „zunächst nicht für Schüler berechnet“ ist.

Cottbus. K. Mayer.

J. C. Andrae, Griechische Heldensagen für die Jugend bearbeitet. 2. Auflage. Mit 21 in den Text gedruckten Holzschnitten und 7 Farbendruckbildern nach antiken Mustern. Kreuznach 1882. gr. 8. XVIII u. 443 S. 4,25 M.

Die zweite Auflage der gleich beim ersten Erscheinen mit allseitigem Beifall begrüfsten Griechischen Heldensagen von J. C. Andrae liegt vor uns. Der Text ist sorgfältig durchgesehen und zeigt im einzelnen überall die bessernde Hand, ist jedoch im grofsen und ganzen unverändert geblieben; neues bietet dagegen die jetzige Ausstattung, und ihr vor allem soll diese kurze Besprechung gelten.

Nur wenige, gewifs von vielen geteilte, Wünsche hinsichtlich des Inhalts möchte Ref. vorausschicken. Drei Sagen fehlen in dem Buche, die auf jeden Fall bei Gelegenheit einer neuen Auflage aufgenommen werden sollten: die Erzählungen von Iphigenie auf Tauris, von Daidalos und Ikaros und von der Niobe. Gewifs läfst sich durch Kürzung oder Auslassung anderer minder wichtiger Sagen — etwa unter den Herakles-Abenteuern, bei der Argonautenfahrt, bei den Beutezügen vor Troja — der für diese erforderliche Raum leicht gewinnen. Die Hinweise unter dem Text könnten noch vermehrt werden, in der Schreibweise der Namen und der Bezeichnung der betonten Silben sind hie und da kleine Änderungen wünschenswert.

Die Schwierigkeit des Versuches, die griechischen Heldensagen durch antike für die Jugend passende Bildwerke zu beleben und zu veranschaulichen, leuchtet ein und bedarf keiner näheren Begründung. Allen Wünschen gerecht zu werden wird kaum möglich sein. Trotzdem steht Ref. nicht an, die versuchte Neuerung nicht nur im Prinzipe gut zu heifsen, sondern auch ihre Einführung in der neuen Auflage als im ganzen gelungen zu bezeichnen.

Unter den farbigen Abbildungen ist das an sich geeignete Phrixosbild durch mangelhafte Reproduktion sehr entstellt. Die Lästrygonendarstellung wird gewifs das Interesse der Knaben wecken, doch hätte sie bei ihrer künstlerischen Wertlosigkeit in einem solchen Buche keine Stelle finden sollen. Derselbe Grund, der Dr. Dütschke, von dem die Auswahl der Bildwerke herrührt, bestimmt hat, keine archaischen Vasenbilder aufzunehmen, hat hier Geltung. Durch die Abbildungen soll das Auge an die Formensprache griechischer Kunst gewöhnt werden. Der Herausgeber hat bei diesem Satze aber offenbar nur mustergiltige Formen im Sinne, und solche gewährt dieses Gemälde nicht. In diesem Falle

hätte man in Ermangelung eines passenden antiken Bildes lieber vom Prinzipe abgehen und etwa zu einer der klassischen Odysseelandschaften Prellers greifen sollen. — Die Bevorzugung der Vasenbilder ist wohl berechtigt, doch passen nicht nur die schwarzfigurigen, sondern auch die streng rotfigurigen Darstellungen nicht in ein Buch für Knaben. Man wird Kinder nicht an Formen gewöhnen, deren strenge Schönheit erst dem geschulten Auge bewufst wird. Die Wiedergabe von Vasenbildern in Farben hat bei so stark verkleinertem Mafsstabe manches Mifsliche, doch ist sie bei mehreren geglückt.

Ref. fügt einige Wünsche und Bedenken hinsichtlich einzelner Abbildungen bei. Bei S. 48 werden manche mit Bedauern eine der Repliken des Reliefs mit Orpheus' Trennung von Eurydike vermissen. Vorausgesetzt dafs die Unterschrift genau den dargestellten Augenblick bezeichnet, scheint gerade dies Relief geeignet, auch Knaben einen Begriff von echt griechischer Kunst zu geben. Die geringfügige und arg verschlimmbesserte Darstellung des schlangenwürgenden Herakles S. 51 bliebe besser fort, ebenso das Gemälde S. 75, zumal die Textesworte schlecht dazu stimmen; auch fehlen dem Herakles alle charakteristischen Merkmale. Eine der berühmten Darstellungen von Amazonenkämpfen und von Bellerophons Kampf mit der Chimära erscheinen als passender Ersatz. Statt der ungeeigneten Harpyienvase S. 145 liefse sich vielleicht zu S. 142 eine Gruppe der schönen Ficoronischen Cista aufnehmen. S. 162 wäre das lateranische Relief mit Medea und den Peliaden erwünscht; zu S. 207 scheint bei Besprechung der Hochzeit des Peleus das Sarkophagrelief M.-Wieseler II 75, 961 oder doch ein Teil desselben geeigneter als das gebotene Bild der Kentauren bei Peirithoos. S. 243 und 323 ist die Reproduktion der an sich passenden Bilder recht mangelhaft.

Der Wert des Buches wird durch diese kleinen Ausstellungen nicht beeinträchtigt; da es jedoch auf lange hinaus ein Schul- und Hausbuch zu bleiben verdient, müssen auch die geringsten Flecken in der gewifs bald folgenden dritten Auflage beseitigt werden. Ref. wünschte die Heldensagen als Schullesebuch für die Quinta eingeführt. Klarer, anschaulicher, sprachlich schöner, dem Bedürfnisse und Geschmack jenes Alters entsprechender wird sich kaum etwas finden lassen. Wo der Einführung als Lesebuch unüberwindliche Hindernisse entgegenstehen, sollten die Sagen jedenfalls von den Lehrern zur Anschaffung derartig empfohlen werden, bezw. soviel Exemplare in der Schülerbibliothek vorhanden sein, dafs der Inhalt vom Lehrer der Geschichte in Quarta bei jedem Schüler als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Hagenau im Elsafs. H. von Rohden.

K. Hoffmann, Geschichtsauszug für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Berlin, Wilh. Schultze, 1883. VI und 96 S.

Dieses Büchlein will in anspruchsloser Weise dem Schüler eine Grundlage für die häusliche Wiederholung bieten und ist deshalb in Tabellenform angelegt, jedoch so, dafs an die herausgerückten Zahlen sich oft eine kurze Erzählung in einigen zusammenhängenden Sätzen anschliefst. Dieses Verfahren ist gewifs zu billigen, es kommt aber sehr viel auf die richtige Auswahl des Stoffes an. Verf. gedenkt im Vorwort des bekannten Auszugs von K. Plötz und will sich kürzer fassen, um nur das für Quarta und Tertia nötige Material zu geben. Aber die Beschränkung geht bei ihm zu weit. Die griechische Geschichte wird auf 8½, die römische auf 11 Seiten abgethan. Was über Religion, Sitten, Verfassung, Kunst und Wissenschaft wissenswürdig ist, kommt wenig zu seinem Recht; die politischen Ereignisse sind einseitig bevorzugt. Des Kodros Sohn Medon als erster Archon in Athen, die Einzelheiten des Streits um Epidamnos, die Schlachten bei Delion und Notion sollen gelernt werden, dagegen die Namen der zwölf obern Götter, das delphische Orakel, die Ausbreitung des Griechenvolks in seinen Koloniegründungen, Homer, Thales, Pythagoras, Herodot haben keine Stelle gefunden. Tyrtaios, Pheidias Sokrates, Xenophon, Aristoteles sind an verschiedenen Stellen genannt, aber es läfst sich daran nicht leicht eine ausreichende Schilderung des reichen geistigen Lebens des Griechenvolks anknüpfen, wie sie doch in grofsen Zügen für das Knabenalter nötig ist. Anderseits ist bei dem Streben nach Kürze auch manches Wichtige aus der politischen Geschichte weggeblieben, z. B. dafs Sparta frühzeitig die Hegemonie in der Peloponnes erlangt, dafs Athen 404 auf seine Hegemonie verzichten mufs, dafs die Verfassungen beider Staaten den Gegensatz von Aristokratie und Demokratie bezeichnen. Auch Behauptungen, die nach der neueren Forschung nicht mehr bestehen können, finden sich; Kekrops ist noch ein Einwanderer aus Ägypten, die Schlacht am Eurymedon ist noch 469 angesetzt.

In ähnlicher Weise sind bei der Behandlung der römischen Geschichte, des Mittelalters und der Neuzeit Ausstellungen zu machen. Die Völkerwanderung ist dadurch, dafs 476 als Ende der alten Geschichte gesetzt ist, und dafs das Khalifat vor Chlodwig behandelt ist, ganz zerrissen. Bei der deutschen Kaisergeschichte ist zuviel von den Römerzügen, zu wenig von der Reichsverfassung gesagt; die Rangordnung der sieben Kurfürsten in der goldenen Bulle ist unrichtig angegeben. Beim dreifsigjährigen Kriege wird die Erzählung sehr ausführlich, beim spanischen Erbfolgekrieg sind sogar (nach Plötz) die ersten Siege Eugens bei Carpi, Chiari und Cremona angegeben. Friedrichs d. Gr. Kriege sind eingehend behandelt, von seiner anderweitigen Regierungsthätigkeit ist kein Wort gesagt. Nach dem Frieden von Tilsit ist von dem, was Stein und Scharn-

horst für Preufsen geleistet haben, nicht die Rede, und doch ist es undenkbar, dafs ein Lehrer beim Unterricht dies übergehe. Auch Königin Luise ist nicht genannt, ebensowenig E. M. Arndt und Fichte, die doch dem Tertianer als deutsche Männer bekannt werden müssen. Für Deutschlands Erhebung gegen die französische Fremdherrschaft war das Vorhandensein einer nationalen Litteratur von der gröfsten Bedeutung; die später folgende politische Einigung Deutschlands läfst sich gar nicht begreifen ohne die Grundlage der geistigen Gemeinsamkeit, welche die Litteratur gelegt hat. Goethe und Schiller aber haben in diesem Leitfaden keine Stelle gefunden; nur Körner wird genannt, weil zufällig sein Tod mit politischen Ereignissen des Jahres 1813 enger zusammenhängt. Von den Erfindungen, welche dem 19. Jahrhundert eine so mächtige Förderung der Kultur gebracht haben, der Dampfmaschine, dem Dampfschiffe, der Lokomotive, dem Telegraphen, ist nicht die Rede, obgleich sie wichtiger sind als die Schlacht bei Navarino und der Kampf Esparteros gegen die Karlisten, und obgleich beim 15. Jahrhundert die Erfindungen des Kompasses, des Schiefspulvers, der Buchdruckerkunst erwähnt sind.

Noch mehrfach wird in den geschichtlichen Leitfäden die konsequente Einreihung kulturhistorischer Daten, welche für die betreffende Epoche charakteristisch sind, verabsäumt. Dadurch wird die Gefahr nahe gebracht, dafs die einseitig bevorzugten politischen Ereignisse gedankenlos gelernt werden, und der Unterricht verfehlt seinen bildenden Zwek, wenn er vorwiegend die Kriege und Friedensschlüsse behandelt. Wenn der Leitfaden auch nur die Namen bedeutender Männer, allerdings mit vorsichtiger Auswahl, an passender Stelle einfügt, so läfst sich daran die angemessene Belehrung doch anknüpfen.

Noch eine Inkonsequenz ist zu erwähnen, welche dieser Leitfaden ebenfalls mit anderen teilt, die aber doch leicht hätte beseitigt werden können. Wo gleichzeitig in mehreren Ländern wichtige Begebenheiten in einem längeren Zeitraum sich vollziehen, da wird das Zusammengehörige mit Recht zusammengestellt und die chronologische Reihenfolge nur innerhalb dieser Gruppen gewahrt. Das ist auch hier geschehen bei der Reformationszeit, beim spanischen Erbfolgekrieg und nordischen Krieg und sonst. Aber die Ereignisse der Jahre 1848—52 sind einfach chronologisch aufgereiht: 1848 Febr. Revolution in Paris, 13. März in Wien, 18. März in Berlin, April Aufstand in Schleswig-Holstein, Mai Deutsches Parlament in Frankfurt, August Waffenstillstand zu Malmö, dann Kampf Österreichs mit Ungarn u. s. w. Man wird beim Unterricht keine Klarheit erreichen, wenn man nicht die Ereignisse in Frankreich, in Österreich, in Preufsen, endlich das Mifslingen der deutschen Nationalbewegung zusammenfafst und in dieser Reihenfolge nach einander behandelt. Ebenso ist beim Krieg von 1870/71 die blofs chronologische Aufreihung nicht

richtig; die verschiedenen Kriegsschauplätze müssen zusammengefafst werden, nach Erwähnung der Einschliefsung von Paris zuerst der Kampf um Strafsburg und Metz, dann die Entsatzversuche der Loire- und Nordarmee sowie Bourbakis Unternehmen, zuletzt die Kämpfe um Paris.

Nach dem Gesagten ist diesem Leitfaden, der natürlich auch viel Richtiges enthält, besondere Brauchbarkeit nicht nachzurühmen.

Lübeck. Max Hoffmann.

Hermann Jaenike, Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten. I. Teil für Sexta, Quinta und Quarta mit 57 Illustrationen. Breslau, Ferdinand Hirt, 1882. 8. VI und 96 S. 1,25 M.

In dem Schlufsabsatz einer eingehenden Besprechung von Kirchhoffs „Schulgeographie" in der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht" wird dieses Werk von dem dortigen Referenten bezeichnet als — — „ein Buch, dem man wohl wünschen möchte, dafs es auf Jahre hinaus alle nachkeimende Produktion neuer geographischer Schulbücher unterdrücken möchte." Der Verfasser des vorliegenden Leitfadens hingegen äufsert sich im Juli desselben Jahres in der Vorrede folgendermafsen: „Wenn ich nach dem Erscheinen der vortrefflichen „Schulgeographie" von A. Kirchhoff es dennoch unternehme, das vorliegende Lehrbuch der Öffentlichkeit zu übergeben, so — — (geschieht das, aufser aus andern Gründen) — weil ich glaubte, die sicheren Resultate der modernen geographischen Forschung praktischer verwerten zu müssen, als es von Kirchhoff geschehen sein dürfte. Näher auf diesen Punkt einzugehen, sei mir an einem anderen Orte verstattet." — Ein hübsches Beispiel dafür, wie Urteile und Wertschätzungen von Referenten und Verfassern die Tendenz haben auseinander zu gehen! Wenn nicht schon der Stand der Sache selbst, so müfsten jene Worte des Verf.s zu einem Vergleiche mit dem Buche Kirchhoffs auffordern; leider sind dem Ref. die für eine andere Stelle versprochenen Ausführungen nicht bekannt geworden, so dafs er genötigt ist, sich die Unterschiede bez. Vorzüge des neueren Werkes selbst zu suchen. Es stellt sich jedoch bald heraus, dafs ein solcher Versuch noch nicht durchzuführen ist, denn von dem J.schen Leitfaden ist bis jetzt nur der erste Teil erschienen mit dem Stoffe für die unteren Klassen bis Quarta, während noch zwei weitere Teile in Aussicht gestellt sind. Bis zu deren Erscheinen wird man also mit einem abschliefsenden Urteile zurückhalten müssen, und der Vergleich wird dann zwischen jenem und der zweiten Auflage des K.schen Buches vorgenommen werden können, für die mancherlei Verbesserungen in Aussicht gestellt sind. Dem Ref. war sie noch nicht zur Hand. Einiges läfst sich aber doch auch jetzt schon vorausschicken.

Zunächst erscheint das J.sche Buch dadurch praktisch brauchbarer, dafs es in drei verschiedene Bände zerlegt und somit der Schüler nicht genötigt ist, wie bei K., einen Band mit sich zu führen, von dem er in den Klassen bis Quinta nur 32 Seiten gebrauchen kann, während die übrigen 200 erst frühestens nach zwei Jahren allmählich an die Reihe kommen. Das ist freilich nur ein rein äufserlicher Vorzug. Was die Anordnung des Lehrstoffes anbetrifft, auf die es hier vor allem ankommt, so sieht das K.sche Buch bekanntlich seine Existenzberechtigung besonders darin, dafs bei Verminderung des Lernstoffes der Denkstoff vermehrt, dann dafs die Thatsachen der physischen und politischen, zum Teil auch der mathematischen Geographie stofflich, logisch und stilistisch zu lesbaren und zusammenhängenden Kapiteln verschmolzen werden. Allerdings wird dieses letztere Prinzip erst auf der zweiten Lehrstufe zum herrschenden, während auf der ersten bei beiden Büchern ein wesentlicher Unterschied in der didaktischen Anordnung nicht zu bemerken ist, nur dehnt J. die getrennte Behandlung der geographischen Thatsachen bei jedem Lande unter den Überschriften „Lage — Bodengestalt und Bewässerung — Klima, Pflanzen und Tiere — Politisches“ auch auf den Abschnitt für Quarta aus, der bei K. schon der zweiten Lehrstufe zufällt. Das erstere Buch, dem die Einteilung nach Klassenpensen als Vorzug anzurechnen ist, behandelt den Stoff weit ausgedehnter, so dafs bei seiner das K.sche in dem vergleichbaren Abschnitt um das Doppelte übertreffenden Seitenzahl des Guten manchmal etwas zu viel geboten scheint. Neu ist, dafs bei ihm die Geographie der gesamten Erde schon bis Quarta zweimal durchgenommen werden soll, während das bisher nach den üblichsten Lehrplänen erst in der Tertia erreicht werden konnte; ein Nachteil liegt aber wohl nicht darin, denn noch mehr als anderswo ist in der Schulgeographie die Repetition die Mutter der Studien, und es kann nur förderlich sein, wenn sie nicht immer wieder in einer und derselben Klasse in derselben Gestalt, sondern statt dessen in aufeinander folgenden Klassen in erweiterter Form vorgenommen werden kann. Neu ist ferner die Einführung von vier verschiedenen Zeichen bei den Städtenamen, an denen man auf den ersten Blick erkennen kann, welches die annähernde Einwohnerzahl der damit versehenen Stadt ist, anzuerkennen ist auch die ausschliefsliche Durchführung des Gebrauchs des Quadratkilometers bei Flächenmafsen. Unangenehm aber fällt auf, dafs jegliche Winke für das Zeichnen von Skizzen und Karten fehlen, und entschieden zu umfangreich und zu weitgehend sind die für die Sexta bestimmten Abschnitte über astronomische und physische Geographie. Was z. B. auf S. 11 über die Windbewegungen gesagt ist, wird für die Schüler dieser Klasse unverständlich oder doch unfruchtbar bleiben. Es sollte doch nicht vergessen werden, dafs derartige allgemeine Erklärungen, zu denen

die Schüler noch keine vergleichbaren Objekte besitzen, für diese Stufe nur ein notwendiges Übel sind, und dafs sie darum auf das Unerläfslichste beschränkt werden müssen. Uns will bedünken, dafs man in dieser Beschränkung noch viel energischer verfahren sollte als bisher, denn jetzt ist durch den revidierten Lehrplan in der neu hinzugekommenen zweiten Stunde für Quarta Raum gewonnen worden zu einer abermaligen Behandlung dieser Teile, die hier getrost etwas weiter ausgedehnt werden mag, da sie ein etwas besseres Verständnis und wenigstens einige topische Vorkenntnisse als Anknüpfungspunkte vorfinden wird. Ein ähnliches Verfahren strebt die K.sche „Schulgeographie" an. Sonst ist die Ausdrucksweise des vorliegenden Buches durchweg klar und für die Schüler verständlich, die stoffliche Richtigkeit zuverlässig, und die zahlreichen auf Klima, Ethnographie, Produkte u. drgl. sich erstreckenden Ausführungen stützen sich offenbar auf eine eingehende Beschäftigung mit der neueren Forschung. Was hie und da auffällt, sind weniger Unrichtigkeiten, als unzutreffende Ausdrücke und etwas befremdende Erklärungen, wie diejenige auf S. 1, wo es heifst, dafs „Geographie nach dem Griechischen eigentlich Erdkarte bedeute". An anderer Stelle wird gesagt, dafs „seit kurzem auch die Deutschen den Nullmeridian über die Sternwarte von Greenwich legen." Bekanntlich thun das viele Deutsche schon seit sehr langer Zeit, aber die Deutschen leben in Betreff der Meridianzählung in der allerschönsten Uneinigkeit, so dafs man wünschen mufs, der deutsche Geographentag spräche ein Wort in der Sache, oder — was wohl allein helfen wird — ein preufsischer Minister erliefse eine Meridianverordnung. Befremdend klingt der Ausdruck „ägyptisches Thalbecken" für die schmale Nilfurche. Die unglückliche Benennung Cis- und Transleithanien hätte lieber fortbleiben sollen, sie wird nicht besser durch die beigefügte Erklärung „Cisleithanien liegt von Wien aus diesseits der Leitha." Der auf S. 55 gerühmte Goldreichtum Siebenbürgens ist verhältnismäfsig nicht bedeutend. In Betreff der Indianer Amerikas wäre es wohl geraten gewesen, wenigstens ihrer grofsen Ähnlichkeit mit den Mongolen Erwähnung zu thun und ihnen nicht so ohne weiteres den Rang einer eigenen Rasse zuzuerkennen. Wenn einige Teile, z. B. die Alpen (S. 35 ff.), zu breit angelegt sind, so begegnet man doch auch vielen Entwicklungen, denen man aufser geeignetem Mafshalten auch einleuchtende Klarheit nachrühmen kann, so den Auseinandersetzungen über die Drehung der Erde um ihre Achse und über den Mond (S. 3 u. 5) und der Beschreibung der Berberei und des Atlasgebirges (S. 78). Länderskizzen finden sich nicht; in den zahlreichen bildlichen Darstellungen, die zum Teil in den Text eingeschaltet sind, begrüfst man viele alte Bekannte in verbesserter Ausführung, unter denen man dem Plan von Berlin wünschen möchte, dafs endlich auch die Stadtbahn in ihn aufgenommen wäre.

Kurz, nach dem Vorstehenden ist dem Buche nachzusagen, dafs es vielerlei Gutes und mancherlei „Praktisches“ enthält; ob aber hier ein neues standard work für Schulgeographie im Entstehen begriffen ist, die Frage wird sich — nach dem ersten Teile zu urteilen — weniger leicht bejahen lassen.

Norden. E. Oehlmann.

---

1. **Karl Leonhardt, Vergleichende Zoologie für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Jena, P. Matthaei, 1883. X und 330 Seiten mit 18 lithogr. Tafeln (381 Figuren).**

Wenn es des Beweises bedürfte, dafs der Schulunterricht nicht mit dem Dozieren auf der Universität verwechselt werden darf, dafs, was jenem ziemt und förderlich ist, oft für diesen verwerflich ist, so wäre mit dem vorliegenden Buche dieser Beweis erbracht. Die Verdienste, welche die jetzt herrschende Richtung der vergleichenden Anatomen und Physiologen um die Zoologie hat, auch nur einen Augenblick im Zweifel ziehen zu wollen wird niemandem einfallen. Seitens der hervorragenden Gröfsen dieser Richtung ist nie der Versuch gemacht worden, für ihre bevorzugten Studien eine Art von vorbereitendem Kursus auf der Schule zu verlangen. Mag diese Zurückhaltung ihren Grund haben worin immer, sie ist bisher von mafsgeblicher Seite beobachtet worden. Wenig zufriedenstellend ist dann aber die Thatsache, dafs ein Berufener, d. h. ein Lehrer, den wenig glücklichen Gedanken gefafst und ausgeführt hat, der Schule zu geben, nicht was der Schule, sondern was der Universität ist. — Das Buch behandelt das Tierreich in aufsteigender Linie und in der bekannten systematischen Anordnung. Teilung des Stoffes in Klassenpensen ist nicht gegeben. Anatomie des Menschen auch nicht. In jeder einzelnen Abteilung wird der Inhalt in folgende Abschnitte zerlegt: Fossiles Vorkommen, geographische Verbreitung, Gröfse, Körperbedeckung, Muskeln, Fortbewegungswerkzeuge, Gehirn und Nervensystem, Sinnesorgane, Verdauungswerkzeuge, Blutgefäfssystem, Fortpflanzung und Entwicklung und bei den Tieren, die geistig irgendwie veranlagt sind, auch Bemerkungen hierüber. Das Schema ist nicht überall, aber meist das hier angegebne. Zuletzt kommt regelmäfsig eine systematische Aufzählung der Gruppen, Gattungen und Arten. Bei der Ausführung dieser Disposition macht nun aber der H. Verf. von Anfang an den Fehler, dafs er hinsichtlich der Masse der Thatsachen über das auf den Schulen zulässige Mafs hinausgeht, dafs er zweitens nicht zu unterscheiden vermag, was hervorragend wichtig ist, was gleichgiltig (wenn es in einem Schulbuch überhaupt dergleichen giebt), oder was absolut zu verbannen ist, und drittens, dafs es ihm gänzlich an der Fähigkeit gebricht, das, was er giebt, in eine auch nur halbwegs geniefsbare Form zu bringen. Also erstlich. Eine Behandlung der fossilen Formen, wie z. B. 2 Seiten über Trilobiten,

d. h. vorweltliche Krebse, ist für ein Schulbuch unzulässig. Dasselbe gilt von der höchst ausführlichen Beschreibung der niederen Tiere überhaupt. Dafs der Verf. bei dieser Gelegenheit Häckel seinen Weihrauch spendet, verzeiht man vielleicht dem begeisterten Schüler und Anhänger; die in ein Schulbuch eingeführte scheufsliche Nomenklatur Urlinge, Lappinge, Mittlinge, Sonnlinge, Starrlinge u. s. w. verzeiht man dem Lehrer ganz gewifs nicht. Im Buche nehmen diese niederen Tierformen bis zum Anfang der Wirbeltiere den Raum von 161 Seiten ein, d. h. etwas mehr als die Hälfte des Buches; eine solche Darstellung überschreitet ohne weitere Ausführung das für Schulen zulässige Mafs. Ist es nun bei diesen Formen, welche in neuerer Zeit so eingehend studiert sind und von denen man nicht viel mehr als Anatomie und Entwicklungsgeschichte kennt, fast unabweislich, sich in derartigen Auseinandersetzungen zu ergehen, die eigentlich nicht mehr auf das Schulkatheder gehören, so soll man sie beschränken und sich Raum und Zeit aufsparen für die höheren Formen. Aber bei diesen finden wir dieselbe Art der Behandlung des Gegenstandes. Auch hier zu starke Betonung der fossilen Tiere, z. B. 1 volle Seite über fossile Eidechsen (S. 192—193) und dann wieder dieselbe stupende Menge einzelner Thatsachen, die hier, wo es weniger auf anatomische Befunde ankommt, gradezu unangenehm wirkt, doppelt unangenehm jedoch durch die Darstellung. So heifst es also S. 259 von den Fortbewegungswerkzeugen der Vögel wörtlich, wie folgt: „Die Fittiche sind sehr kurz — Dronte —, kurz und gewölbt — Hühnervögel, Alken —, nicht lang, aber breit — Entenartige —, mittellang — Storchartige, Singvögel —, lang und zugespitzt — Tauben —, lang und breit — Möven, Pelikane —, lang, schmal und spitz — Raubvögel —, sehr lang, schmal und spitz — Fregatte, Sturmvogel, u. s. w. Der Kondor spannt 3,5 m, beim Junovogel sind die Armschwingen sehr verlängert. An der 2. und 3. Schwinge der Eulen fällt der gesägte Rand der Aufsenfahne auf. Zum Fluge sind Straufse, Pinguine und Dronten (seit 2 Jahrhunderten ausgerottet) gänzlich unfähig. Die Nachtpapageien benutzen ihre Flügel nur zum Hinabflattern. Der Leierschwanz macht von seinen Fittichen nur im Notfall Gebrauch." Und so geht es weiter, wild durch einander werden die allerverschiedensten Tiere, darunter sehr seltene, in Schulsammlungen fast nie vorhandene zu Vergleichen herangezogen, und zwar geht es in diesen schrecklichen aphoristischen Sätzen weiter, Seite für Seite; nur selten schwingt sich der Verf. zu einer etwas geniefsbaren Diktion auf, um baldmöglichst wieder in diese seine Lieblingssprache zurückzufallen. So sind Thatsachen auf Thatsachen gehäuft, immer mehr und noch mehr, des Dinges ist kein Ende.

Nun hiefse es sich an der vergleichenden Anatomie versündigen, wollte man sagen, dafs sie für diese Anhäufung von

Rohmaterial verantwortlich oder dasselbe für sie unentbehrlich sei. Will man die vergleichende Darstellung auf den obersten Stufen als die allein berechtigte ansehen — wir bestreiten jedoch, dafs die Schule der Ort hierfür sei —, so ist die einzig denkbare Form die bereits von Kräpelin versuchte, nämlich die Entwicklung eines Organes durch verschiedene Tierklassen hindurch zu verfolgen. Das ist der Weg zu recht anregenden, und falls man den Takt besitzt Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, auch für gut vorgebildete Schüler fruchtbringenden Untersuchungen. Und noch ein Wort über die Form. Für die Schule ist das Beste grade gut genug. Es ist ein Postulat, bei dem kein Markten und Feilschen gilt, dafs der Lehrer — trage er vor, was es sei — hinsichtlich der Form und Diktion sein Bestes thut und nach einer Vollendung strebt, die so gut vereinbar ist mit höchster Einfachheit. Aber dieser gehackte Satzbau, diese mifshandelte Sprache! — Die 18 Tafeln sind am Schlufs des Buches angebracht, und so, wie sie sind, liefsen sie sich nicht anders verwenden. Bekanntlich soll aber alles vermieden werden, was die Schüler zum Blättern in ihren Büchern während der Stunde veranlassen kann. Schon allein aus diesem Grunde ist es bedenklich, Abbildungen an das Ende eines Buches zu bringen. An Wert sind diese Zeichnungen sehr verschieden. Man erkennt auf den ersten Blick die leichten, anmutigen und dabei so charakteristischen Illustrationen, welche aus verschiedenen Werken E. Haeckels entlehnt sind, die anderen jedoch fallen meist bis weit unter die Mittelmäfsigkeit ab, und wir sind nachgrade in unseren Anforderungen an bildliche Darstellungen etwas verwöhnt worden. Manche Köpfe streifen an das Karikaturenhafte.

Es ist uns wahrlich nicht leicht geworden, das Vorstehende zu schreiben, und diese Rezension ist länger erwogen als irgend eine andere. Es wird niemanden leicht ankommen, eine so mühselige Arbeit eines Kollegen zu verdammen, aber mit einer solchen Behandlung der Tierkunde darf die Schule nichts zu thun haben und die Wissenschaft der vergleichenden Zoologie ebensowenig. Der letzteren wird auf diesem Wege schwerlich ein begeisterter Anhänger zugeführt, und somit können wir dem Buche auch für das Selbststudium keine günstige Aufnahme weissagen.

2. S. **Schillings Grundrifs der Naturgeschichte der 3 Reiche. Teil II. Das Pflanzenreich.** Ausgabe A. Anordnung desselben nach dem Linnéschen System u. s. w. mit 824 Abbild. Neue 13. Bearbeitung. Breslau, Ferd. Hirt, 1882. 302 Seiten.

Diese neue Auflage ist — Dank der Rührigkeit des Verlegers — in mancher Hinsicht verbessert. Der ganze erste Teil über Anatomie der Pflanzen ist den modernen Anschauungen gemäfs und mit Verständnis umgearbeitet worden. In manchen Einzeln-

heiten ist des Guten zu viel gegeben, wie z. B. die Entstehung der Luftspalten und die dabei auftretenden Teilungserscheinungen der Zellen wohl kaum in irgend einer Schule zur Besprechung kommen werden, sondern billig der Universität überlassen bleiben (s. S. 18). Vortrefflich ist auch die Darstellung der Morphologie und Physiologie, wenn man sie als einen gedrängten Auszug aus den wichtigsten einschlägigen Werken ansieht. Besonders sind hierbei die betr. Arbeiten Darwins benutzt worden über insektenfressende Pflanzen, Kletterpflanzen, Dichogamie u. s. w. Für erwachsene Leser ist dies alles ganz ausgezeichnet; den Ton eines Schulbuches treffen diese Kapitel insofern nicht, als die Diktion viel zu schwierig ist und die ganze moderne Terminologie, die den Gegenstand für jeden Nicht-Botaniker so unverständlich macht wie nur immer möglich, in ihrer ganzen Fülle von teils gut teils schlecht erfundenen Kunstausdrücken verwendet wird. Eine — wenigstens für ein Schulbuch — so hoch notwendige Erklärung dieser Ausdrücke hat der Verfasser dieser Kapitel nicht für nötig erachtet. Auf diesen modern umgestalteten Teil folgt nun aber von Seite 69 an der alte S. Schilling, wie er seit Jahrzehnten bekannt ist. Eine stattliche Anzahl von Pflanzen, angeordnet nach dem System des nun seit grade 106 Jahren entschlafenen Linné, der selbst sein System als ein künstliches, provisorisches betrachtet wissen wollte, als ein Repositorium zur vorläufigen Unterbringung der bekannten und damals in Menge herzuströmenden neuen Pflanzenspezies. Bei der Auswahl der abgebildeten Arten scheint recht oft das gute Cliché den Ausschlag gegeben zu haben. Was interessiert uns Valeriana triptera S. 74! eine Alpenpflanze! eine Abbildung unsres gemeinen Baldrian wäre uns lieber; was Primula minima, Staphylea pinnata, was Calamus Rotang, die der Verf. unglaublicherweise „in der Tracht den Gräsern ähnlich“ findet! Ferner sind recht herzlich überflüssig die „graue Magnolie“, eine übrigens nur in diesem Buche, sonst nirgends existierende Pflanze (der Abbildung nach ist M. obovata gemeint), der Kirschlorbeer und schliefslich, um dies sehr viel längere Register zu schliefsen, der Kinobaum, welcher abgebildet ist, während der in so hohem Mafse nützliche Eucalyptus globulus mit 2 Zeilen und einem „on dit“ abgefertigt wird. Alle diese Arten und die Abbildungen dazu konnten fortbleiben. Ziemlich derselbe Mangel an Prinzip herrscht bei der Auswahl der nur erwähnten Arten; auch hier kommen solche mit vor, welche aller Welt recht herzlich gleichgültig sind und weder pädagogischen noch wissenschaftlichen noch wirtschaftlichen Wert haben. Allerdings wird nun auch das Inhaltsverzeichnis möglich (rund 7 Seiten à 5 Spalten à 80 Zeilen). Stellenweis ist auch in diesem systematischen Teil der Anlauf genommen, der neueren Zeit gerecht zu werden, so z. B. bei den Orchideen, wo die Insektenhülfe gut dargestellt und recht hübsch illustriert ist; aber gleich auf der folgenden Seite folgt ein arger

nomenklatorischer Schnitzer: Epipactis pallens statt Cephalanthera pallens. Modern umgestaltet ist ferner der Teil über Kryptogamen, die leider auf der Schule von nur sehr untergeordneter Bedeutuug sind, da ihre Behandlung das Mikroskop oder Ersatzmittel desselben nötig macht. Der Versuch, sich mit dem natürlichen System abzufinden, hat auf den Seiten 253—269 zu wenig mehr als einer recht unerquicklich zu lesenden Aufzählung der nat. Familien geführt, und wenn man auch von den Schlufskapiteln über Pflanzenverteilung günstiger urteilen kann, so tritt hier wieder das bereits oben Gesagte ein, dafs dies alles recht schön und gut, aber nichts für die Schule sei. Als Kuriosum sei hier eine Abbildung erwähnt, S. 284 eine „Cocospalme“ mit deutlich bandwurmähnlich artikuliertem (!) Stamme, in deren Schatten ein Löwe (!!) daherwandelt, der sich den Baum verwundert ansieht! (Jedenfalls wegen der unerhörten Stammbildung.) Solche Leistungen sollte man doch den Münchener Bilderbogen überlassen.

Als die Zeit es mit sich brachte und es das Ziel des Unterrichtes war, die Schüler mit einer grofsen Anzahl von Pflanzen bekannt zu machen, war „der Schilling“ ein recht brauchbares Buch. Heute stellen wir andere Anforderungen an dem Unterricht, und die Masse der Pflanzennamen ist uns dabei recht sehr zur Nebensache geworden, und deswegen müssen wir das vorliegende Buch, welches trotz der aufgewandten Mühe und trotz einzelner modern umgestalteter Partieen in der Hauptsache das alte geblieben ist, als überholt und unseren jetzigen Anforderungen nicht entsprechend zurückweisen.

Grofs-Lichterfelde bei Berlin. Fr. Kränzlin.

---

1. W. Erler, **Die Elemente der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung. Zum Gebrauche in der Gymnasialprima bearbeitet. Mit einer lithogr. Figurentafel. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1881. 46 S. 8.**

Die hier in zweiter Auflage vorliegende Schrift erschien zuerst im siebenten Bande der Hoffmannschen Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht im Jahre 1877. Der Verfasser wollte mit ihr den thatsächlichen Beweis liefern, dafs die Elemente der Kegelschnitte sich recht wohl auf synthetischem Wege mit sehr mäfsigem Zeitaufwande in der Gymnasialprima behandeln lassen. Und dieser Beweis ist nach dem Urteil des Referenten ein wohl gelungener. Der eigentliche Text nimmt nur dreifsig Oktavseiten ein; auf diesem Raum sind nach einander die elementaren Eigenschaften der Parabel, der Ellipse und der Hyperbel getrennt behandelt, während in einem Schlufsabschnitt die drei Kurven als Schnitte des geraden Kegels betrachtet werden, woran sich eine zu übersichtlicher Wiederholung bestimmte Vergleichung dieser Kurven schliefst. Den einzelnen Abschnitten sind

aufserdem eine Reihe von Übungsaufgaben hinzugefügt (die Zahl derselben ist in der zweiten Auflage vermehrt), die, zweckmäfsig ausgewählt, zur Einübung des Erlernten dienen.

Neues in Bezug auf Methode oder Resultate kann man selbstverständlich von einem derartigen Leitfaden nicht beanspruchen. Dagegen sind anerkennend hervorzuheben einmal die Rücksichtnahme auf die bei einem Primaner vorauszusetzenden Vorkenntnisse, sodann die weise Beschränkung des Stoffes auf die Darlegung der elementaren Eigenschaften (die harmonischen und polaren Eigenschaften werden nicht berührt), ferner die Art der Darstellung, die bei Bewahrung der nötigen Strenge doch auf möglichst schnelle und einfache Weise den Schüler in die Sache einführt. Überall erkennt man den erfahrenen und gewandten Pädagogen, der sich seine Ziele nicht zu hoch steckt, die gesteckten aber auf die zweckmäfsigste Weise zu erreichen bestrebt ist. In dieser Hinsicht zeichnet sich der Leitfaden vor vielen ähnlichen, deren die letzten Jahre eine ganze Reihe gebracht haben, vorteilhaft aus. Dafs es dem Buche an der verdienten Verbreitung nicht fehlen wird, dafür spricht das Erscheinen der zweiten Auflage.

2. E. Becker, Logarithmisch trigonometrisches Handbuch, auf fünf Decimalen bearbeitet. Stereotypausgabe. Leipzig, B. Tauchnitz, 1882. XVI und 104 S. gr. Lex. 8.

Das neue Handbuch sucht nicht nur bei den Rechnern von Fach, sondern auch bei den höheren Lehranstalten Aufnahme zu finden. Es besitzt vor andern derartigen Tafeln, z. B. vor der von Wittstein, den Vorzug, dafs durch die Anordnung des Drucks ein unsicheres, ermüdendes Umhersuchen vermieden und dadurch das Auffinden der Logarithmen sehr erleichtert wird. So ist in der ersten Tafel, welche die Briggischen Logarithmen der Zahlen von 1 bis 1000 enthält, die Anordnung so gewählt, dafs je eine Chiliade zwei Seiten einnimmt; dafs in der dritten Tafel, welche die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von Minute zu Minute enthält, jede Seite gerade einen Grad umfafst. Freilich mufsten die Ziffern entsprechend klein gewählt werden, um die genannte übersichtliche Anordnung zu erreichen. Dabei ist aber der Druck scharf und rein. Die Horizontalreihen sind so gegliedert, dafs durchgängig die den vollen Zehnern des Arguments entsprechenden Zeilen durch Doppellinien eingeschlossen werden, während zwischen den Zeilen der Einer 3 und 4, sowie zwischen 6 und 7 gröfsere Zwischenräume gelassen sind. In der trigonometrischen Tafel sind die auf- und niedersteigenden Argumente völlig symmetrisch angeordnet.

Als weitere Besonderheiten der vorliegenden Tafeln sind folgende hervorzuheben. In der Tafel der gewöhnlichen Logarithmen ist auch für die erste Chiliade eine Tafel mit doppeltem Eingang gewählt. Ferner haben die trigonometrischen Tafeln folgende Ein-

richtung. Für die ersten sechs Grade sind die Logarithmen der Sinus und Tangenten von Zehntel zu Zehntel der Minute angegeben, daneben die Logarithmen der Sekanten in Einheiten der fünften Decimale von Minute zu Minute. Dann folgen die gewöhnlichen Tafeln, in denen für alle Winkel die Logarithmen von Sinus, Tangente, Kotangente, Kosinus von Minute zu Minute enthalten sind. Zwischen je zwei aufeinander folgenden ist, wie üblich, die Differenz angegeben, Proportionaltafeln erst von 6° an, von da aber vollständig.

Aufser den genannten Tafeln enthält das Handbuch noch die Additions- und Subtraktions-Logarithmen in zwei Tafeln von 5 resp. 8 Seiten, die Quadrate der Zahlen von 1 bis 1000, die trigonometrischen Funktionen selbst für die ganzen Grade (auf einer Seite), Tafeln für die Länge der Kreisbögen, für die Verwandlung der Bogenteile in Stunden, Minuten, Sekunden, für die Verwandlung von Graden und Minuten in Sekunden, endlich eine Sammlung von Konstanten, in der eine Tafel der thermischen Ausdehnungskoefficienten, sowie eine Tabelle zur Mafsvergleichung hervorzuheben ist.

Referent glaubt, dafs das Handbuch sich mit jeder anderen derartigen Tafel messen kann, die meisten aber wegen der oben ausführlich besprochenen zweckmäfsigen Anordnung übertrifft. Er kann dasselbe daher lebhaft zur Benutzung empfehlen. Vor allem ist zu billigen, dafs die gewohnte Einteilung des Grades in 60 Minuten beibehalten ist. Denn durch Anwendung der Hundertteilung des Grades haben manche sonst sehr brauchbaren Tafeln bedeutend an Wert verloren.

Halle a. S. A. Wangerin.

---

1. H. Köstler, Leitfaden der ebenen Geometrie für höhere Lehranstalten. Mit vielen in den Text gedruckten Holzschnitten. 1. Heft. Kongruenz. 2. teilw. umgearb. Aufl. Halle, Nebert, 1883. VIII u. 64 S. 8.

Der Leitfaden des Vf.s will den Lehrer nicht binden; er giebt daher den Beweis möglichst einfach, nur mit Andeutung der Wendepunkte. Er hält dagegen ein Ausarbeiten der Beweise durch den Schüler für förderlich, womit wir nicht gerade einverstanden sind. Wenn wir den Vf. recht verstanden haben, so soll gleich nach der Durchnahme bei geschlossenen Büchern eine schriftliche Reproduktion in der Stunde selbst aus dem Gedächtnis erfolgen. Dadurch geht doch, da natürlich eine genaue Korrektur des Aufgeschriebenen in der Klasse selbst erforderlich ist, dem unmittelbaren Verkehr mit den Schülern eine recht erhebliche Zeit verloren. In dieser neuen Auflage hat der Vf. die Propädeutik, die er mit uns für notwendig hält, getrennt und sie in einer besonderen „Vorschule“ herausgegeben, scheint auch sonst in

vielen Einzelheiten eine Umarbeitung des Stoffes vorgenommen zu haben. Ein reiches, aber einfaches Übungsmaterial, um den Schüler im genauen geometrischen Zeichnen zu üben und in anschaulicher Weise mit den geometrischen Wahrheiten bekannt und zu deren Verwendung geschickt zu machen, hat der Vf. den einzelnen Sätzen und Abschnitten hinzugefügt. In der Vorrede giebt er genau an, wie er sich die Verteilung der Pensen denkt und welche Behandlung des Stoffes er nach seiner Erfahrung glaubt bei Benutzung seines Lehrbuches empfehlen zu können.

2. Karl Koppe, Die Stereometrie f. d. Schul- und Selbstunterricht, 11. Aufl., bearb. von Dahl. Mit 9 Figurentafeln. Essen, Bädeker, 1883. 133 S. 8.

Das weit verbreitete Lehrbuch des Vf.s haben auch wir vor mehr als 30 Jahren unserem Unterricht zu Grunde gelegt und es wegen seines reichen Inhaltes, wegen der namentlich in den ersten Kapiteln vielfach eigentümlichen Behandlung und wegen der überaus klaren Anordnung sehr hoch geschätzt. Es ist so bekannt, dafs wir hier nur bemerken, dafs der neue Bearbeiter desselben zwischen den Obelisken in seiner ursprünglichen Begrenzung und den Simpsonschen Körpern einige Paragraphen eingeschoben hat, die speziell das Prismatoid behandeln.

3. Paul Lehmann, Tafeln zur Berechnung der Mondphasen und der Sonnen- und Mondfinsternisse. Berlin, Verlag d. statist. Bür., 1882. 78 S. 8.

Das von wissenschaftlicher Autorität lebhaft empfohlene Buch, dessen Verbreitung das kön. statist. Bureau sehr zu wünschen scheint, setzt zu seinem Verständnis so tiefgehende astronomische Kenntnisse voraus, dafs es „für den mathematisch-geographischen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten“ ganz ungeeignet ist und auch nur wenigen Lehrern, die sich ganz speziell und eingehend mit den betr. Fragen beschäftigt haben, verständlich sein möchte. Die mechanische Ausführung der Rechnung ist, wenn man sich um die Gründe derselben nicht kümmert, freilich nach der vom Vf. gegebenen Anleitung auch solchen möglich, denen jene Kenntnisse abgehen. Es versteht sich, dafs wir dem wissenschaftlichen Wert obiger Schrift, den wir nicht zu beurteilen vermögen, hierdurch in keiner Weise zu nahe treten wollen.

Züllichau. W. Erler.

Chr. Kohlrausch, Der Diskus, mit 50 Abbildungen. Leipzig 1882. VI und 75 S. 8.

Seitdem J. C. F. Gutsmuths[1]) und F. L. Jahn[2]) die deutsche Turnkunst begründet, Ad. Spiefs[3]) das Schulturnen geschaffen, ist weder die eine noch das andere in der Entwicklung stehen geblieben. Im kleinen wenigstens haben die Entdeckerstunden, von denen die Jünger des Turnvaters und er selbst so begeistert erzählen, noch öfter in Berlin, in Leipzig, in Stuttgart und an anderen Orten auf den Turnplätzen, in den Turnhallen auch den Epigonen geschlagen, wenn auch die Grundformen der Übungen und Übungsgattungen seitdem feststehen. So brachte Jäger in Stuttgart die Eisenstabübungen, die ihren „Lauf um die Welt" seither zurücklegen, während Rothsteins seiner Zeit berühmter Neuerung am Heimatsort selbst das anständige Begräbnis zu teil geworden ist.

Einen neuen Versuch der Bereicherung des gegenwärtigen Turnstoffs macht der Verfasser der Schrift über den Diskus. Es handelt sich genauer um eine praktische Wiederbelebung einer untergegangenen, wenn auch theoretisch durch alle Zeiten wohl bekannt gebliebenen Übungsform.

Mit einem Preise hellenischer Gymnastik und einer kurzen Darstellung derselben beginnt das Büchlein (S. 1—6). Dafs diese nichts wesentlich Neues bringt und auch nicht bringen will noch kann, liegt in der Natur der Sache. Auf z. T. eigenen Studien scheint dagegen der erste Teil der eigentlichen Darstellung zu beruhen, überschrieben: Das Diskuswerfen der Griechen (S. 9—26). Er stützt sich auf Pinder, Faustkampf der Hellenen (dem der Verf. den auf der Turnlehrer-Versammlung zu Braunschweig über den gleichen Gegenstand gehaltenen Vortrag des Dr. Fedde in Breslau um so mehr hätte gegenüber oder an die Seite stellen sollen, als darin ein Fachmann im doppelten Sinne spricht); ferner auf Krause, Gymnastik und Agonistik der Hellenen; Gerhard, Antike Bildwerke; Friedreich, Realien der Ilias und Odyssee; F. A. Wolf, Vorlesungen über die Antiquitäten Griechenlands, auch Ersch und Gruber, Encyklopädie (Palästrik). Zugleich erweist er sich jedoch als selbständiger aufmerksamer Sammler von Beobachtungen an antiken Bildwerken, die in seinen Bereich gehören, und als Leser des Homer, Lucian, Horaz.

Man sieht, dafs Verf. über ein recht achtbares Material verfügt, das er geschickt kombiniert, wie er denn sogar mancherlei erläuternde praktische Proben angestellt hat. Nachdem er die

---

[1]) Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal 1793. — Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Frankfurt a. M. 1817. — Katechismus der Turnkunst. Ebd. 1818.

[2]) Deutsche Turnkunst. Berlin 1816.

[3]) Lehre der Turnkunst. Basel 1846. — Turnbuch für Schulen. Basel 1846—51.

verschiedenen Formen des Diskus besprochen (wobei ihm der in der Mitte durchbrochene, ringartige als vom Reifenspiel übertragen erscheint), ebenso die Materialien angeführt, aus denen derselbe gefertigt wird, stellt er lichtvoll an der Hand von Illustrationen, die dem Altertum entnommen sind oder sich daran anlehnen, die Teile des Wurfes dar. — Naturgemäfs bildet den Mittelpunkt der Betrachtung des Myron v. Eleutherae Diskobolos, auf den er die Theorie des Wurfes begründet, ohne die Möglichkeit von Abarten zu leugnen. Er schliefst mit der Schilderung der Siegerehren und Siegespreise.

Im zweiten Teil „Der Diskus auf unseren Turnplätzen“ (S. 29—75) entwickelt und begründet der Verf. seine Forderung, dafs das griechische Wurfgerät und die Übung mit demselben als „gleichwertig“ unter der Rubrik „Werfen“ neben dem „Springen, Klettern u. s. w.“ in die Reihen des turnerischen Unterrichtsstoffes aufgenommen werde, jedoch nur für die Oberklassen von Sekunda aufwärts. Er selbst hat einen Diskus „kreisrund“ „aus gegossenem Eisen, genau 20 Centim. im Durchmesser und ca. $3\frac{1}{4}$ Pfund schwer,“ linsenförmig, jedoch „schneidiger“ als die antiken und auf der verflachten Mitte mit dem Myronschen Diskobolos in Hautrelief verziert, nach mannigfachen Proben mit anderen Formen — als am meisten geeignet erkannt und vermittelt die Anfertigung zu 1,25 M. das Stück, „in Partieen entsprechend billiger“.

Nach der Angabe des Verf.s hat seine zuerst in der „deutschen Turnzeitung“ gegebene Anregung seitens der Vereine schon zahlreiche Bestellungen veranlafst. Er denkt selbst an die Möglichkeit, entsprechend der Zahl der Schüler einer Turn-Klasse — etwa gleich Stäben oder Hanteln — die Wurfscheiben in den Gerätebestand einer besser situierten Turn- oder Schulanstalt aufgenommen zu sehen; im Notfall werden sechs, acht oder zwölf Stück bei knappen Mitteln als genügend angesehen.

Es ergiebt sich daraus und z. T. aus bestimmter Erklärung des Verf.s (S. 30), dafs er nicht nur dem Diskuswerfen eine höhere Stellung als etwa gelegentlichen Spielen oder dem Steinstofsen, Gerwerfen, Balltreiben einräumen will, sondern dafs er eine Art Brennpunkt des Turnbetriebes daraus machen will. Daher bereitet er es in vielseitigen Freiübungen — auch solchen mit dem Diskus selbst — vor und setzt damit die Möglichkeit einer Verwertung selbst im geschlossenen Raum. Daher läfst er es gipfeln sogar im besonderen Diskusreigen und gestaltet daraus eigenartige Wettkämpfe in Anlehnung an die hellenischen. Man mufs es dem Verf. nachsagen, dafs er dabei mit grofser Gründlichkeit verfährt, und wie seine geschichtlich-archäologische Darlegung von dem Altertumsfreund nicht ohne Befriedigung gelesen werden wird, so kann der Pädagoge, besonders der turnerische, wenn man von einer solchen Species sprechen darf, sich durch die systematisch-methodischen Ausführungen vielfach ange-

regt oder angemutet fühlen. Nur fürchten wir, dafs der Verf. in den 'furor auctoris', die Überbegeisterung des Erfinders, fällt und seinen guten Gedanken zu sehr 'sub specie aeterni' oder 'universi' betrachtet. — Wir konstatieren zunächst, dafs der Diskuswurf eine nützliche, eine schöne und gewissermafsen verschönernde Bewegung ist. Wir betrachten auch die Einführung in gewissen Grenzen als erwünscht und möglich. Ja wir eignen uns sogar durchaus des Verf.s Gedanken an, dafs dadurch das Turnen einen gewissen klassischen Hauch empfängt, besonders an unsern Gymnasien eine Art von Anschlufs an die sonstigen Altertumsstudien herstellt, und dadurch gerade bei den Schülern einer höheren Stufe — unter der Voraussetzung zugleich theoretischer Erörterungen — ein gewisses gesteigertes Interesse erregt wird, welches gewifs nicht mit dem rein turnerischen kollidiert. Ja wir begrüfsen diese Anregung mit besonderer Freude bei der sonstigen Dürre der „Turnpädagogik". Zwar einige Versuche zu einer wirklichen systematisch-methodischen Anordnung des Stoffes sind ja gemacht worden und liegen in einer ganzen Reihe von Leitfäden, „Turnbüchern" u. s. w. vor. Aber wo ist das Verständnis für die Einordnung in das Ganze des Unterrichts? Wo werden neben den physischen Möglichkeiten die pädagogisch-didaktischen Berechtigungen in der Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Schul- oder Turn-Klassen und Altersstufen erwogen? Wo ist das Gesetz der Ökonomie der Gebiete und ihrer Teile mafsgebend? Wo aber wird gar der Anschlufs dieses Unterrichtsgegenstandes an die anderen Disziplinen gesucht oder die Gestaltung aus dem Geist der bestimmten Schulgattung heraus konstruiert — und wäre es auch nur in Hinsicht auf die Art der Zucht?

Es ist ja freilich wahr: wenn die Jugend zur Turnstunde kommt, so will und soll sie turnen, wie sie singen und zeichnen will und soll in den darnach benannten Stunden! Sehr richtig ist, dafs aus dem Wesen des betreffenden Gegenstandes heraus die eine, wahrscheinlich die gröfsere Hälfte der Gesetze geboren wird, die für den betreffenden Schulunterricht mafsgebend sind. Aber ein anderer Teil mufs aus der Schule selbst heraus gezeugt sein: das ist das Richtige, das dauernd Wahre an Ad. Spiefs' Grundanschauung. In der Turnhalle und auf dem Platz giebt es ja freilich nicht das Stillsitzen der Klasse, und Frage und Antwort oder allerlei graue Theorie mufs ja freilich dem frischen, fröhlichen Jugendleben den ersten Platz einräumen. Aber wenn noch immer selbst angesehene und anerkannte Pädagogen Vertreter der Ansicht sind, dafs das Jahnsche Massenturnen — mit ausschliefslicher oder überwiegender Ausbildung der Schülerriegen durch Vorturner aus ihrer Mitte[1]) — das einzig

[1]) Was der Berichterstatter nur für die oberen Klassen höherer Lehr-

Wahre sei, so mufs — ganz abgesehen davon, dafs diese Theorie oft eine Ausgeburt der Bequemlichkeit, der Gewohnheit, ein Erfordernis oder eine Folge des Raummangels, der Lehrkraftersparnis oder der Stundenplanvereinfachung sein dürfte — sachlich die Alternative entgegen gehalten werden: entweder wird das Turnen, soweit es seine Natur gestattet, schulmäfsig betrieben oder — es gehört nicht in die Schule! Derselbe Lehrer kann kein völlig anderer sein im wissenschaftlichen und im Turnunterricht, und ein „technischer" oder blofser Fach-Lehrer, der im Turnunterricht anders ist, als er im wissenschaftlichen sein müfste, gehört nicht dahin! Es giebt eine Art von Pedanterie, die, während sie in andern Fächern immer noch angeht, im Turnen völlig unstatthaft ist. Die wahre Behandlung, welche die rechte Mitte hält, gestattet eine Einheit — und diese ist notwendig, um des Ganzen willen! Ist doch vielleicht sogar die Einheit der Zucht, der Methode wichtiger als die peripherische Gestaltung der anderen Gegenstände um einen sogenannten Hauptgegenstand. Wir glauben aber selbst eine materielle Annäherung fordern zu müssen! Wie viel beruht darauf, dafs die Lehrer sich in die Hände arbeiten, die Unterrichtsfächer sich ergänzen und dadurch eine wirkliche Harmonie der Bildung bewirken. Das gilt, so paradox es klingt, auch vom Turnen!

Ref. kam einst bei einer körperlichen Behinderung mangels einer Vertretung dazu, einige theoretische Turnstunden den am meisten im Verständnis und in der Übung vorgeschrittenen Schülern seines Gymnasiums zu erteilen. Er gab dabei eine Geschichte der Leibesübungen. Die Erwähnungen mancher besonderen, einst gepflegten, jetzt abgekommenen Übungen wurden für die geistig Regsamsten Anlafs zu Versuchen. — Das ist so eine Annäherung des Stoffes zugleich und der Methode.

Von der anderen Seite fand Ref. gerade bei den Begabteren und Reiferen stets dankbare Aufmerksamkeit, wenn er ihnen eine Übung auf Gesetze der Mechanik zurückführte! Also nicht blofs eine Annäherung an das historisch-philologische Gebiet, sondern sogar an das mathematisch-naturwissenschaftliche ist möglich!

Sollte nicht von der entgegengesetzten Seite die Annäherung noch viel leichter sein, wenn z. B. der Mathematiker und Physiker Beispiele zur Erläuterung der Gesetze aus dem den Schülern geläufigen Turnleben wählte, der Historiker und Philologe an den von selbst gegebenen Stellen der Pensen auf das neuere Turnen exemplifizierte? Eben dahin gehört auch des Verf.s Gedanke von der Wiedereinführung des Diskuswurfes, ebenso wie

---

anstalten als zulässig, aber für diese auch als naturgemäfs ansieht; vgl. „die 9. deutsche Turnlehrer-Versammlung in Berlin am 7., 8. und 9. Juni 1881" von Angerstein, Brendicke, Fleischmann. VI.: die Abteilungssitzungen (A. für Turnpädagogik; Vortrag des Unterzeichneten über Schülervorturnerstunden).

die neuerlich mehrfach gemachten Versuche der Einbürgerung antiker taktischer Bewegungen nach der Anleitung Köchlys. Vortrefflich, wenn es in gewissen regelmäfsigen — je nachdem längeren oder kürzeren — Zwischenräumen geschieht; aber nur nicht Brennpunkte des Turnunterrichts daraus machen, auf die — wer weifs, wie lange vorher — alles zugerichtet, wobei eventuell Wichtigeres versäumt wird. Die harmonische Aus- und Durchbildung des Körpers, die „Wiederherstellung des verloren gegangenen Gleichgewichts"[1]), die Gewöhnung und Befähigung des Leibes zu einem gehorsamen und tüchtigen Diener des Geistes — bei der Schule speziell noch die Aneignung der besonderen Bewegungsdisziplin und des Verständnisses derselben — das bleibt die Hauptsache, und alles andere ist nur Mittel zum Zweck! Wir verwerfen — nicht blofs in der Schule! — das krankhafte Streben nach Bravourstücken, nach Gipfelleistungen, welches — von den unmittelbaren Gefahren abgesehen — oft den Keim eines Siechtums besonders in unentwickelten oder minder zähen Körpern legt! Wir haben stets das Wort geredet den „volkstümlichen Übungen", die erst seit kurzem auch in den Turnvereinen wenigstens Norddeutschlands Bürgerrecht erlangt haben! Wir betrachten dieselben im Gegensatz zu den einseitigen Bevorzugungen der Gerätübungen als durchaus gleichberechtigt und wünschen, dafs für ein Stadion nicht minder als für geeignete gefahrlose Ringplätze (mit hinreichend weichem Boden) gesorgt würde in allen Turnanstalten. Aber wir betrachten sie als Ganzes, so dafs selbst das sehr sinnig von den Griechen zusammengestellte Pentathlon nur eine Unterabteilung, und der Diskuswurf davon wieder nur ein Teil ist. Es erregt leicht einen falschen Schein gröfserer Wichtigkeit, wenn der Verf. in seiner Begeisterung ein ganzes System von Diskusübungen zusammenstellt. Das sind zum grofsen Teil bekannte, im übrigen aber mit Unrecht für den Diskus speziell in Anspruch genommene Übungen. Nicht etwa leugnen wir, dafs man sie hie und da einmal anregender machen kann dadurch, dafs man sie ausführen läfst mit dem Diskus in der Hand; das ist aber nichts anderes, als wenn man allbekannte Freiübungen einmal mit Stab oder Rappier ausführen läfst. Eine sehr berechtigte Abwechselung — und wie viel unvermeidlich Langweiliges beleben wir nicht in allen Fächern durch den Modus der Variation! Aber niemals ist die Spielart gleichwertig der Art oder gar der Gattung!

Danken wir dem Herrn Verf. für die Anregung einer neuen, auch für obere Klassen der höheren Schulen verwendbaren, ja aus mehreren guten Gründen empfehlenswerten Übung! Aber folgen wir dem Spezialisten nicht auf die Bahn einseitiger Bevor-

[1]) F. L. Jahn, Deutsche Turnkunst. (Einleit.)

zugung, die durch seine Behandlung mindestens verschuldet werden kann! Achten wir sein anerkennenswertes Streben, aber verwerten wir es so, wie man dergleichen allein verwerten soll, durch richtige Einordnung an seinem bescheidenen Platz im Organismus des ganzen Turnunterrichts.

Berlin. J. Hermann.

Berichtigung.

Herr Christian Muff in Stettin sucht in der Anzeige meiner Wissenschaftlichen Propädeutik in dieser Ztschr. oben S. 115 die Schrift und ihren Verfasser lächerlich zu machen durch den Hinweis darauf, dafs ich die v. Hartmannsche Weltanschauung, worunter jeder Gebildete den v. Hartmannschen Pessimismus versteht, in die Schule verpflanzen wolle. Diese Behauptung ist thatsächlich unrichtig. Weder in den lediglich über griechische Mythologie und Kunstweise aus v. Hartmanns Werk „Das religiöse Bewufstsein der Menschheit" angezogenen Citaten noch sonst kommt die v. Hartmannsche Weltanschauung, d. h. der Pessimismus, irgendwie zum Ausdruck. Der Unterzeichnete vertritt im Gegenteil gerade den Standpunkt des reinsten Optimismus, indem er in jedweder Bethätigung der Geisteskräfte die Geist und Sinn läuternde Macht, in jeder ernsten und weihevollen Hingabe an die Ideen des Guten, Schönen und Wahren auf den Gebieten der Religion, Kunst und Wissenschaft die unversiegbare Quelle steter Verjüngung für den Einzelnen wie für die Menschheit nachweist.

Barmen. Reinhold Biese.

Erwiderung.

Herr Reinhold Biese sucht einen Vorwurf zu entkräften, den ich ihm nicht gemacht habe. Ich habe nirgend gesagt, dafs er den Standpunkt des Pessimismus vertrete; ich habe im Gegenteil seine Bemerkungen über die Betreibung des Religionsunterrichtes mit Zustimmung aufgenommen und mich mit seiner Forderung einverstanden erklärt, dafs in unseren Zöglingen eine Gesinnung zu erwecken sei, die frei von Oberflächlichkeit und Materialismus dem Idealen und Wahren freudig zustrebe. Heifst das jemanden des Pessimismus zeihen? Was ich u. a. beklagt habe, ist dies, dafs er eine Anzahl von Sätzen Ed. v. Hartmanns einem Buche einverleibt, das für die Jugend bestimmt ist, weil er diese dadurch in eine Weltanschauung einführt, die sie durchaus nicht zu beurteilen versteht, und die ihr darum fernzuhalten ist. Dafs Herr Biese dies gethan, mufs ich nach wie vor bedauern, wie ich auch von meinen übrigen Ausstellungen nichts zurückzunehmen habe.

Stettin. Christian Muff.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. Elfter Band.

Der elfte Band unseres Werkes bringt die Verhandlungen der am 31. Mai und am 1. und 2. Juni 1882 stattgehabten dritten Versammlung der Direktoren zu Hannover. Es nahmen an ihr 29 Vertreter von Gymnasien und Realgymnasien und 11 Vertreter von Progymnasien und Realprogymnasien der Provinz Hannover sowie der Direktor des Fürstl. Gymnasiums zu Bückeburg teil. Zur Verhandlung kamen 6 Themata, die wir nach der Reihenfolge, in der sie verhandelt wurden, aufzählen.

1. Thema. Die einheitliche Gestaltung der Censuren in der Provinz Hannover. Angenommene Thesen: 1. Die Aufstellung einer gemeinsamen Prädikatenskala für die Provinz hinsichtlich der Leistungen ist wünschenswert. 2. Die Grundprädikate der Schulcensuren müssen mit denen des Maturitätszeugnisses im Einklang stehen, soweit nicht der erziehliche Zweck der Censuren eine Abweichung bedingt. 3. Mafsstab für Beurteilung der Leistungen bildet die Summe von Forderungen, welche die Schule auf Grund des Normalplanes während des censierten Zeitraumes und am Schlusse desselben erhebt. 4. Dieser Mafsstab ist auch an die Schüler anzulegen, welche genötigt sind, den vollen Jahreskursus zum zweiten Male zu absolvieren.

2. Thema. Die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen. Angenommene Thesen: 1. Aus der französischen und englischen Litteratur ist auszusuchen, was zu einer „freien menschlichen Bildung des Geistes und Gemütes" in hervorragender Weise beizutragen und gleichzeitig dem Schüler eine sichere Kenntnis der modernen Schriftsprache zu geben geeignet ist. 2. Durch die Lektüre soll eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten Geisteswerke und deren Verfassern ermöglicht werden. 3. a) Auf der Unterstufe bildet die französische Lektüre einen integrierenden Teil des grammatischen Unterrichts und beschränkt sich auf die Sätze und Lesestückchen, welche in den üblichen Grammatiken geboten werden. b) Die selbständige Lektüre beginnt im Französischen auf der Mittelstufe, und zwar in IIIb, event. IV. Derselben wird auf dieser Stufe ein Lesebuch zu Grunde gelegt. c) Im Englischen wird auf Realgymnasien, falls die Grammatik nicht zugleich Lesestücke enthält, mit dem Gebrauch eines Lesebuches schon in IIIb, zweites Halbjahr, begonnen; desgleichen auf Gymnasien in IIb, zweites Halbjahr. d) Der Gebrauch des französischen Lesebuches wird bis IIIa incl. fortgesetzt; bei getrennten Klassen kann schon in IIIa ein ganzer Autor vorgelegt werden. e) Der Gebrauch des englischen Lesebuches erstreckt sich auf Gymnasien auf IIb und IIa; auf Realgymnasien bei geteilten Klassen auf III und IIb, sonst auf III. — Nach Annahme dieser Thesen wurde noch dem vom Referenten aufgestellten Kanon für die französische und englische Lektüre zugestimmt. Der Kanon für die französische Lektüre (den für die englische übergehen wir) enthält folgende Werke: A. Historiker. IIb. 1. Voltaire, Charles XII (etwa auch

für IIIa), 2. Michaud, 1ère croisade, 3. Thiers, Bonaparte en Égypte (resp. IIa), 4. Barante, Jeanne d'Arc (5. Duruy, hist. de France). IIa. 1. Mignet, Franklin, 2. Ségur, hist. de Napoleon (resp. Ib), 3. Voltaire, siècle de Louis XIV (resp. Ib), 4. Thierry, conquête de l'Angleterre, 5. Michaud, 3e croisade, (6. Villemain, Cromwell). I. 1. Mignet, révolution française, 2. Montesquieu, considérations etc., 3. Guizot, Washington, 4. Guizot, révolution de l'Angleterre (Auswahl). B. Die übrige Prosa. a) Belletristische Schriften. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, für II: X. de Maistre, Le lépreux und für I Chateaubriand, Itinéraire. b) Redner. Für I: Mirabeau, Reden (Auswahl). Bossuet, Fléchier, Massillon, Reden (Auswahl). c) Philosophen. Für I: Descartes, discours. Pascal, les Provinciales und Pensées in Auswahl. C. Poesie. a) Lyrische Dichtungen. Sammlung für II und I. b) Dramatische Poesie. Für II: Racine, Athalie und V. Sandeau, Mlle. de la Seiglière. Für I: Racine, Brittannicus; Corneille Cid und Horace, vielleicht Cinna. Molière, Misanthrope, Avare, Femmes savantes und vielleicht die kleinen Lustspiele Les précieux ridicules und les Fâcheux, falls Zeit genug da ist; allenfalls auch Scribe, Le verre d'eau und Bertrand et Raton.

3. Thema. Der griechische Unterricht in Prima und Sekunda. Referat und Korreferat haben die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 noch nicht berücksichtigt. Angenommene Thesen: 1. Zweck des griechischen Unterrichts ist die Einführung der Jugend in solche nach Form und Inhalt vollendete Schöpfungen hellenischen Geistes, welche der geistigen und sittlichen Bildung der Jugend förderlich sind. 2. In II sind auf Grammatik und Schreibübungen nicht mehr als zwei, in I nicht mehr als eine Stunde wöchentlich zu verwenden. 3. Es empfiehlt sich, die Anabasis des Xenophon, nachdem sie in OIII gelesen ist, auch in II noch einige Zeit weiter zu lesen. 4. Die Bedeutung Herodots läfst es wünschenswert erscheinen, dafs er länger als ein Halbjahr, im ganzen 3 bis 4 Quartale in II gelesen werde; bei ungeteilter Sekunda fällt der Prosalektüre im Sommer ein Attiker, im Winter Herodot zu; in OII wird es sich empfehlen, aufser Herodot auch einen Attiker zu lesen. 5. Zu empfehlen ist bei der Lektüre der Anabasis wie der Historiker überhaupt, das Bedeutende und die Jugend Anregende herauszuheben. 6. Für die O II ist auch eine gute Xenophon-Chrestomathie aus den Hellenica, Memorabilien und der Cyropädie zu empfehlen. 7. Für OII sind auch Xenophons Memorabilien zu empfehlen. 8. Unter Voraussetzung geteilter III und normaler Vorbildung in der attischen Sprache ist es unbedenklich, die Homerlektüre in OIII zu beginnen. 9. Dafs Odyssee und Ilias ganz gelesen werden, kann zu einer allgemeinen Forderung nicht gemacht werden, wohl aber, dafs dies mit dem gröfseren Teile beider Gedichte geschehe und dafs die Auswahl so getroffen werde, dafs die Schüler alles Bedeutende lesen und zugleich einen klaren Überblick über den Gang der Begebenheiten von Anfang bis zu Ende erhalten. 10. Es ist von den Schülern wenigstens von OII an auch private Lektüre der Ilias und Odyssee zu fordern, die stets sorgfältig zu kontrollieren ist. Die homerische Klassen- und Privatlektüre darf bis in das letzte Schuljahr hinein nicht ruhen. 11. Anzustreben ist, dafs, sei es in II, sei es in I, Zeit für eine nicht zu dürftige Lektüre der Lyriker gewonnen werde. 12. In der Regel wird die Lektüre des Plato und Thucydides ausgedehnter sein als die des Demosthenes. 13. Die Lektüre des Sophokles ist in I notwendig, und zwar

müssen die Schüler mindestens zwei Dramen kennen lernen. 14. Eine durch mehrere Wochen oder ein Quartal hindurch ununterbrochen fortgesetzte Lektüre je eines Schriftstellers, abwechselnd Prosaikers und Dichters, ist dem gleichzeitigen Lesen beider in I vorzuziehen. 15. Ob dabei dem Dichter oder dem Prosaiker einige wenige Stunden im Semester mehr zufallen oder beiden die gleiche Zeit, kann im allgemeinen dem Lehrer überlassen bleiben. 16. Alle Privatlektüre aufser der homerischen soll frei sein. 17. Die attische Formenlehre ist in III möglichst zu absolvieren. 18. Gleichfalls gehört der III die Einprägung und Einübung der in der Anabasis besonders häufig zur Anwendung kommenden, für ihr Verständnis unentbehrlichsten, dem Tertianer fafslichen syntaktischen Regeln an. 19. Der Hauptkursus der Syntax fällt der II zu, der I verbleibt nur eine Repetition. 20. Die Behandlung der Syntax ist zweckmäfsig eine selbständige, zusammenhängende, sich an einen Leitfaden anschliefsende, der die wichtigsten Regeln in guter Auswahl, Anordnung und Fassung enthält. 21. Werden bei der Einübung der syntaktischen Hauptregeln die in der Lektüre sich bietenden Beispiele herangezogen, so ist zu vermeiden, dafs dies zu einem Überdrufs an der Lektüre und damit zu einem Mifsbrauch derselben führe. Bei der Interpretation der Lektüre anderseits sind syntaktische wie überhaupt sprachliche Erscheinungen nicht weiter zu erörtern, als wie dies für ein gründliches und sicheres Verständnis des Schriftwerks erforderlich erscheint. Der Gebrauch eines Übungsbuches in II und I ist zwar nicht nötig, empfiehlt sich aber doch aus praktischen Gründen. 22. Einer systematischen Behandlung der Wortbildungslehre bedarf es nicht. 23. Die gesicherten Ergebnisse der neueren Sprachwissenschaft sind schon bei dem ersten Beginn des Unterrichts in der griechischen Formenlehre zu Grunde zu legen, soweit sich dieselben einer Vereinfachung des Unterrichts dienstbar machen lassen. 24. Im Interesse der Gründlichkeit der Lektüre liegt es, dafs die griechischen Schreibübungen während des ganzen Primakursus gepflegt werden, im Interesse frischer und unbefangener Teilnahme an dem Inhalt der Lektüre und eines energischen Vorwärtsschreitens in derselben, dafs die Anforderungen an die Skripta entsprechend den Verfügungen vom 11. Dezember 1828 und 12. Januar 1856 mafsvoll und insbesondere nicht stilistischer Art seien. 25. Die Skripta dienen, den angeführten Verfügungen entsprechend, vorzugsweise der Einübung der Formenlehre und der syntaktischen Regeln. — Am Schlusse erklären sich 24 von 43 Stimmen für den obligatorischen Fortbestand des griechischen Abiturientenskriptums.

4. Thema: Wert und Methode der Extemporalien. Angenommene Thesen: 1. Das Extemporale ist eine vom Schüler sofort in der Klasse unter den Augen des Lehrers ohne Hülfsmittel angefertigte schriftliche Arbeit. 2. Das Extemporale ist ein wertvolles Mittel zur Aneignung gründlicher Kenntnisse und zur sichern und raschen Anwendung derselben. Auch als Prüfungsmittel für Lehrer und Schüler nimmt es einen hohen Rang ein. Neben den Extemporalien sind häusliche schriftliche Arbeiten unentbehrlich. 3. Das in der Regel von dem Lehrer selbst zu entwerfende Thema schliefst sich an die in der Klasse vorgenommenen Pensa an. 4. Formen-Extemporalien, in allen fremden Sprachen verwendbar, eignen sich als Anhang den Satz-Extemporalien angefügt zu werden, auf deren ansprechenden Inhalt so bald als möglich Bedacht zu nehmen ist. 5. Vorbereitung der Schüler auf die Extemporalien ist als Regel anzusehen. Zu

einer geschickten Vorbereitung ist vom Lehrer Anleitung zu geben. 6. Extemporalien werden in regelmäfsiger Wiederkehr geschrieben. 7. Das Extemporale ist nach dem Diktat des Lehrers sofort in der fremden Sprache ins Reine zu schreiben. 8. Das Extemporale ist vom Lehrer zu Hause durch Anstreichen des Fehlerhaften zu korrigieren, zu prädizieren, so bald als möglich zurückzugeben und mit der Klasse zu besprechen. Die danach vom Schüler zu fertigende Verbesserung ist wieder einer Durchsicht zu unterziehen. Auch kann eine Wiederholung mehrerer schon durchgenommener Extemporalien nützlich sein.

Nicht um Neues hinzuzufügen, sondern um Bedenken gegen eine zu grofse Anzahl von Extemporalien hervorzuheben, setzen wir ein paar in der Erfahrung gewonnene Sätze hierher. Nicht jeder Schüler besitzt die Fähigkeit ex tempore und an jedem Orte und in jeder Umgebung zu schreiben. Bei dem künftigen Gelehrten kommt es vor allem darauf an, dafs er unter Benutzung aller ihm zu Gebote stehenden Hülfsmittel arbeiten lernt und dafs er sich gewöhnt, seine Arbeiten nicht wenn eine bestimmte Zeit abgelaufen ist, sondern wenn sie seinen Anforderungen entsprechen, als fertig anzusehen. Die Extemporalien gewöhnen ihn dagegen, an seinen Arbeiten nicht zu feilen, wieder und wieder zu bessern, sondern sie abzugeben, wie sie ihm aus der Feder geflossen sind.

5. Thema: Ziel und Methode des geographischen Unterrichts. Angenommene Thesen: 1. Ziel des geographischen Unterrichts ist: eine anschauliche Kenntnis von der Stellung der Erde als Weltkörper, von der natürlichen Beschaffenheit ihrer Oberfläche und von ihrem Menschenleben in seiner Wechselbeziehung zu der Natur. Es ist jedoch die vergleichende Erdbeschreibung im Sinne Peschels nicht mit zu den Zielen zu rechnen. 2. Die Geographie ist in allen Klassen der Gymnasien bis Tertia, der Realschulen bis Sekunda incl. als selbständiger Unterrichtsgegenstand, so weit thunlich, zu behandeln. 3. Bei der Rangordnung, den Versetzungen und in der Maturitätsprüfung ist gebührende Rücksicht auf die Geographie zu nehmen. 4. Für jede Anstalt ist ein ausführlicher Lehrplan notwendig. 5. Der geographische Unterricht ist in möglichst wenige Hände zu legen und ein Wechsel der Lehrer thunlichst zu beschränken. 6. Der ganze Unterrichtsstoff verteilt sich auf drei Kurse. In den beiden ersten Kursen (Sexta und Quinta — Quarta und Tertia) gelangt neben den notwendigsten Belehrungen aus der mathematischen Geographie die Länderkunde zur Behandlung; in dem dritten Kursus (Sekunda und Prima) gelangen die früheren Klassenpensa in der Art zur Wiederholung, dafs daran Belehrungen über die allgemeine Erdkunde geknüpft werden. 7. Die Heimatskunde, welche als geographische Propädeutik die Aufgabe hat, die Schüler an der Hand eigener Beobachtung mit den geographischen Grundanschauungen bekannt zu machen und ihnen das erste Verständnis für kartographische Darstellungen zu gewähren, wird in der Vorschule behandelt. 8. Der erste Kursus der Länderkunde berücksichtigt vorzugsweise die physische und ethnische Geographie. 9. Die tiefere Begründung der mathematischen Geographie fällt dem mathematisch-physikalischen Unterrichte in Prima zu. 10. In den unteren und mittleren Klassen ist die Wandkarte und die Schultafel Ausgangs- und Mittelpunkt des geographischen Unterrichts; jedoch ist daneben die Erklärung des Globus und der in den Schulatlanten gegebenen Abbildungen nicht zu unterlassen. 11. Da Atlanteneinheit den Unterricht wesentlich fördert, so ist dahin zu streben, dafs

in jeder Klasse nur ein Atlas gebraucht wird. 12. Für alle Klassen ist ein Hülfsbuch einzuführen, das die Mitte zwischen einem kurzen Leitfaden und einem ausführlichen Lehrbuch hält. 13. Das Merken von Namen ist auf ein möglichst geringes Mafs zu beschränken; die Zahlen sind thunlichst als abgerundete und Verhältniszahlen dem Gedächtnis einzuprägen. 14. Durch Schilderungen aus Natur- und Menschenleben ist der Unterricht zu beleben. 15. Freihändiger Kartenentwurf, zu dem der Lehrer Anleitung zu geben hat, ist in allen Klassen von Quinta an, vorzugsweise jedoch auf der mittleren Stufe, zu pflegen. Dazu ist besonders die Schultafel zu benutzen. Der Lehrer hat indessen die Verpflichtung, bei diesem Kartenzeichnen jede unnötige Arbeit von den Schülern fern zu halten. 16. Bei der Betrachtung der einzelnen Länder ist in der Regel folgende Anordnung zu treffen: Lage, Gestalt, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Pflanzen, Tiere, ethnographische und politische Verhältnisse. 17. In dem geographischen Unterrichte sind regelmäfsige Wiederholungen, bei denen namentlich auch frühere Klassenpensa zu repetieren sind, unentbehrlich; hierbei ist der Gebrauch der Schultafel von erprobtem Wert. 18. Die Anwendung des neuen Mafssystems ist anzustreben. Als Mafseinheit ist statt der geographischen die metrische Meile zu benutzen. 19. Aufser den nötigsten Lehrmitteln, wie Globus, Tellurium, Wandkarten, sind auch geographische Anschauungsbilder anzuschaffen. 20) Den Schülern ist das Studium guter geographischer Werke, welche die Schülerbibliothek in einer für jede Stufe geeigneten Auswahl enthalten mufs, zu empfehlen.

Als einen sehr wichtigen Punkt beim geographischen Unterricht müssen wir es betrachten, dafs der Lehrstoff dem Schüler zu einem dauernden Besitz gemacht wird. Dafs dies nicht immer geschieht, beweist die geographische Unwissenheit so vieler Abiturienten. Eines der wichtigsten Mittel, diesen Übelstand zu beseitigen, ist Beschränkung auf das Notwendigste, Grundlegende, auf das, was zur selbstthätigen Aneignung des Neuen befähigt. Die 13. These sollte über die Auswahl des zu Merkenden Genaueres sagen.

6. Thema: Die Begrenzung des Unterrichts in lateinischer Stilistik. Angenommene Thesen: 1) die Begrenzung des Unterrichts in lateinischer Stilistik hat im Sinne einer Vereinfachung des lateinischen Unterrichts überhaupt zu erfolgen. 2) Der Unterricht in lateinischer Stilistik hat im allgemeinen die Aufgabe, die idiomatische Besonderheit der lateinischen Ausdrucksweise nach ihren wesentlichsten Momenten zur Anschauung, Kenntnis und empirischen Beachtung zu bringen. Auf die Begründung eines tieferen theoretischen Verhältnisses derselben hat er im ganzen zu verzichten. Jene Aufgabe hat der Unterricht zu lösen an der Lektüre, durch stilistische Übungen und stilistische Lehre. 3) Zur Anschauung kommt die stilistische Verschiedenheit der lateinischen und der deutschen Sprache zunächst an der Lektüre. Das in den mittleren Klassen anzubahnende und in den oberen Klassen zu erreichende Ziel des Wissens und Könnens ist hier die idiomatisch korrekte Übersetzung ins Deutsche, welche zur Vertiefung dieser Aufgabe hin und wieder auch schriftlich ausgeführt werden mag. 4) Der Unterricht in lateinischer Stilistik hat nach der Seite des Könnens hin ferner die Aufgabe, die durch den grammatischen Unterricht und durch den auf geläufiges Verständnis der Prosaiker abzielenden Betrieb der Lektüre begründete Befähigung zum freien schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache auf beschränktem Gebiet zu elemen-

tarer Fertigkeit und einiger idiomatischer Korrektheit zu entwickeln. Schönheit und Eleganz des Ausdrucks bilden kein direktes Ziel des Unterrichts. 5) Die Erfordernisse idiomatischer Korrektheit sind Freiheit des Ausdrucks von gröberen Germanismen, Beachtung augenfälliger Latinismen, deutlicher synonymischer Unterschiede und der durch den Sprachgebrauch fixierten Wortverbindungen, endlich Bethätigung einiges Sinnes für lateinische Wortstellung, Satzbildung, Satz- und Gedankenverbindung. Philologische Subtilitäten sind vom Unterricht ausgeschlossen. 6) Die Norm dieser idiomatischen Korrektheit bildet in allem, was ausdrücklich und planmäfsig erlernt wird, der Sprachgebrauch des Cicero, daneben der des Cäsar, welchem ein mafsgebender Einflufs auf die Stilart zu verstatten ist. Im übrigen ist von dem Schüler nur die Wiedergabe eines Gemeinbildes gut lateinischer Diktion zu erlangen und namentlich in der Phraseologie dem Einflufs der gesamten Prosalektüre ein angemessener Spielraum zu gewähren. 7) a. Der lateinische Aufsatz ist als der natürliche Abschlufs eines auf dauernden Besitz lateinischen Sprachverständnisses gerichteten Unterrichts festzuhalten, solange es dem Gymnasium gelingt, die zur erspriefslichen Lösung dieser Aufgabe erforderliche Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache bei seinen Schülern zu erzielen. b) Die kunstgerechte Nachbildung deutscher Originaltexte modernen Inhalts ist als eine den Zwecken des Gymnasialunterrichts wenig förderliche und die Leistungsfähigkeit der Schüler einseitig zu stark anspannende Übung von unsern Gymnasien fern zu halten. c) Die lateinischen Skripta und mündlichen Übersetzungsübungen auch der oberen Klassen haben neben dem lateinischen Aufsatz keine höheren als die in These 4 und 5 bezeichneten Ziele zu verfolgen, sondern wesentlich die Aufgabe, den freien Gebrauch der lateinischen Sprache vorzubereiten und zu unterstützen. 8) Die Stilübungen haben sich zu beschränken auf die Pflege des schlichten Stils und des genus historicum. Die Stoffe zu denselben sind dem Ideenkreise des klassischen Altertums zu entnehmen und sollen thunlichst mit der Lektüre der lateinischen, später auch der griechischen Autoren in einer mehr oder weniger engen Verbindung stehen. 9) Zu Thematen für die freien Ausarbeitungen empfehlen sich besonders Erzählungen, leichte historische Abhandlungen, Referate über die Lektüre und einfache Erörterungen über einzelne Gegenstände derselben. Chrieen und leichtere Reden sind ebenfalls anwendbar. Die Erledigung der einzelnen Aufgaben darf ein umfangreiches Privatstudium nicht erforderlich machen. 10) Die lateinischen Aufsätze beginnen in der Obersekunda und dürfen hier die Zahl von 4 Arbeiten, in Prima die Zahl von jährlich 8 Arbeiten einschliefslich eines oder zweier Klassenaufsätze nicht überschreiten und sind in einem bescheidenen Umfang zu halten. 11) Die häuslichen und Klassenskripta, auch die mündlichen Versionen ins Lateinische haben, soweit sie stilistische und nicht blofs grammatische Übungen sein sollen, sich nach Stilart, Darstellungsformen und Stoffen im Charakter der Aufsätze zu halten und können in angemessenen Intervallen von Imitationen und kurzen mehr oder weniger freien Ausarbeitungen abgelöst werden. 12) Die Vorbereitung, welche die Skripta auf den Gebrauch der lateinischen Sprache gewähren, wird vervollständigt durch lateinische Inhaltsangaben, welche von Obertertia, spätestens von Untersekunda ab als Anleitung zur Reproduktion der Lektüre, aber auch unter dem Gesichtspunkt einer stilistischen Übung zu fordern sind. 13) Die mannigfachen Übungen im münd-

lichen Gebrauch der lateinischen Sprache unterstützen das lateinische Schreiben wesentlich und dienen so mittelbar dem stilistischen Unterricht. 14) Die Begrenzung des Unterrichts in lateinischer Stilistik wird nach der Seite des Wissens hin im wesentlichen durch die für das stilistische Können mafsgebenden Anforderungen bedingt. Die theoretische Belehrung ist zu beschränken auf das Allgemeine und Regelmäfsige der stilistischen Erscheinungen. Die Einzelheiten sind der empirischen Aneignung zu überlassen; jedoch mufs ein unentbehrlicher Grundstock derselben dem Schüler durch methodische Übung eingeprägt werden. 15) Diese Unterweisung mufs eine planmäfsige sein und alle Klassen beteiligen. Zunächst gelegentlich auftretend und ihre Anknüpfungspunkte in dem gesamten Lateinunterricht an geeigneten Stellen suchend, hat dieselbe bis Quarta den Sinn für die idiomatischen Besonderheiten des lateinischen Ausdrucks vorwiegend noch durch prophylaktische Mafsregeln zu behüten, in Tertia dagegen schon entschieden anzuregen; in Sekunda gelangt sie zu selbständiger Bedeutung und teilweise zusammenhängendem Betriebe. 16) An die Grundsätze richtiger Wortfolge sind die Schüler in fortschreitendem Umfang schon von Sexta an zu gewöhnen. Die Lehre vom Satzbau ist besonders von Tertia ab, die Lehre von der Satzverbindung besonders in der Sekunda vorzubereiten und unter Zuziehung der Lehre von der Gedankenverbindung in Prima zum Abschlufs zu bringen. 17) Der Quinta kann noch kein nennenswerter, der Quarta nur ein sehr kleiner, der Tertia schon ein etwas weiterer Kreis von Latinismen zur Beachtung und Einübung zugewiesen werden. Diese Kreise müssen lehrplanmäfsig abgegrenzt sein und mit den Übungsbüchern in Kontakt stehen. 18) In der Sekunda ist, sofern nicht die Schulgrammatik die erforderliche Unterlage für eine fest geregelte Überlieferung des exakteren stilistischen Lernstoffes bietet, an der Hand eines knappen Leitfadens der Elementarstilistik eine zusammenfassende Übersicht über Wortfolge und Satzbau zu bieten, besonders auch das Wichtigste über den Bau der historischen Periode, über die Behandlung der Redeteile und den Gebrauch der Partikeln zu lehren, eine erste Anleitung zur Technik des lateinischen Aufsatzes jedenfalls noch mit Ausschlufs der Formen der Beweisführung zu geben und der Kreis der von dem Schüler in seinen Stilübungen zu beobachtenden Latinismen zu erweitern. 19) Die Prima hat diese Unterweisung durch die wichtigsten Formen der argumentatio abzuschliefsen. Im übrigen ist der Umfang der stilistischen Kenntnisse hier nur empirisch zu erweitern, da die Hauptaufgaben der Klasse die Pflege des praktischen Könnens bleiben mufs. 20) Die Synonymik ist von Quarta ab in der Weise zu pflegen, dafs eine eng begrenzte Anzahl augenfälliger und leicht nachweisbarer Bedeutungsunterschiede sinnverwandter Wörter in vereinbarter oder durch das gedruckte Lehrmittel festgestellter Fassung den einzelnen Klassen nach Mafsgabe des durch die Lektüre normierten Bedürfnisses zu gelegentlicher Behandlung und Einübung zugewiesen wird. 21) Die Aneignung des unentbehrlichen Phrasenschatzes, dessen Grundstock zweckmäfsig im Anschlufs an die Klassenlektüre erlernt wird, mufs bereits von Quarta bis Prima planmäfsig und nachdrücklich betrieben werden. 22) Belehrungen aus dem Gebiete der Stillehre wie über die Kunstformen sprachlicher Darstellung, über Stilarten und über den individuellen Stil litterarischer Gattungen oder einzelner Autoren bilden einen Bestandteil der Erklärung der Schriftsteller. H. K.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der lateinische Unterricht in der Gymnasialprima.

II.[1]) Lateinsprechen und Lateinschreiben.

Wir erklärten es früher für notwendig, dafs der Abiturient eines Gymnasiums zu einer möglichst vollständigen Beherrschung der lateinischen Sprache geführt werde, wenn anders überhaupt das Sprachstudium in Wahrheit an ihm seinen Zweck voll und ganz erfüllen soll. Es mufs also der Schüler am Ende seiner Laufbahn auch fähig sein, jenes antike Idiom schriftlich und mündlich anzuwenden und zu verwerten. Aber wie die Beherrschung der fremden Sprache überhaupt, so findet ihre Anwendung zum Sprechen und Schreiben mannigfache Grenzen und Beschränkungen. Zunächst müssen wir festhalten, dafs unsere Gymnasien nur einen propädeutischen Charakter tragen, dafs sie nur die allgemeine Grundlage für die weitere Ausbildung der höheren Berufsklassen schaffen sollen. Diesem Ziel mufs sich auch der lateinische Unterricht fügen und unterordnen. Manches falsche Urteil ist gefällt, weil Vertreter des Utilitätsprinzips diese Bestimmung unserer Anstalten und die Stellung des Latein in denselben verkannten und die unmittelbare Beziehung zum praktischen Leben vermifsten; mancher Fehler in der Lehrmethode ist aber auch gemacht, weil an den Schüler höhere Anforderungen in diesem Fache gestellt wurden, als die propädeutische Natur des Ganzen zuläfst; denn öfter ist der lateinische Unterricht von übereifrigen Lehrern behandelt, als ob er Selbstzweck wäre, und dieser Umstand hat den Gegnern des Gymnasiums eine Waffe in die Hand gegeben.

Zweitens werden die Grenzen, innerhalb deren eine annähernde Beherrschung der lateinischen Sprache gefordert und erreicht werden kann, wesentlich bedingt durch die Zeit, welche diesem Unterrichtszweige zugewiesen ist, und durch Alter, Bildungs-

[1]) Fortsetzung des oben S. 65 begonnenen Aufsatzes.

gang, Befähigung unserer Primaner. Unter den gegebenen Voraussetzungen ist es einem Jünglinge von 18—20 Jahren überhaupt unmöglich, zur vollständigen Herrschaft über irgend eine fremde Sprache zu gelangen; es mufs daher auch unsere obige Forderung für das Latein erheblich modifiziert und genauer bestimmt werden.

Andererseits ist aber zu berücksichtigen, dafs beim Schreiben und beim mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache ein pädagogischer Grundsatz beachtet und leicht durchgeführt werden kann, dessen Vernachlässigung die Resultate des sprachlichen Unterrichts mehrfach beeinträchtigt. Will man Eifer und Teilnahme des Schülers namentlich in den höheren Klassen wach erhalten und besonders den Privatfleifs beleben, so mufs man — und zwar mehr als bisher üblich war — darauf sehen, dafs sich alles Wissen auch bethätigt und in ein Können umsetzt, dafs der Schüler an Erfolgen und Leistungen, die für ihn selbst recht sichtbar und greifbar sind, seine Kräfte und seine Fortschritte deutlich wahrnimmt. (Vgl. neben andern Kern, Gr. d. Pädagogik[3] S. 19 u. 28.) Dann wird auch jene Freude an der Thätigkeit und am eignen Schaffen sich erhöhen, welche die beste Bürgschaft bietet für gute Früchte. Wenn wir nun später zu beweisen vermögen, dafs dieses ermunternde Gefühl des Fortschreitens im Können in keinem Zweige des sprachlichen Unterrichts so leicht erweckt werden kann als beim Sprechen und Schreiben, so folgt daraus, dafs auch schon aus allgemein pädagogischen Gründen darauf abzielende Übungen einen nicht unwesentlichen Teil des lateinischen Unterrichts ausmachen müssen. Und weil nicht alle Gedanken sich gleich leicht und glatt darstellen oder wiedergeben lassen, so wird die oben geforderte Beschränkung in der Herrschaft über die fremde Sprache besonders darin bestehen müssen, dafs beim Sprechen und Schreiben hauptsächlich diejenigen Gedanken- und und Vorstellungskreise berücksichtigt werden, welche die geringsten Schwierigkeiten bieten. Man mufs daher nicht nach einem unerreichbaren Ziele streben, nicht die Schüler tüchtig machen wollen zur lateinischen Behandlung jedes beliebigen Stoffes: man konzentriere und verwerte vielmehr die Kräfte zur Darstellung oder Reproduktion historischer Stoffe, das Wort „historisch“ in seinem weiteren Sinne genommen. Dann wird man in kürzerer Zeit und bei geringerer Mühe des Lernenden verhältnismäfsig weit bessere Resultate erreichen und daher jenem richtigen Erziehungsgrundsatze, welcher uns des Schülers Wissen auch zum Können zu führen heifst, in weit ausgedehnterem Mafse nachkommen.

Was nun die schriftlichen Übersetzungen ins Latein betrifft, so dienten in den früheren Klassen die Exercitien und Extemporalien dazu, die grammatischen und stilistischen Regeln einzuüben oder zu befestigen und Fleifs, sowie Verständnis des Schülers zu kontrollieren. In der Prima dagegen sollte man diese Art der schriftlichen Arbeiten nicht mehr einseitig in

den Dienst der Grammatik und Stilistik treten lassen, sondern ihnen eine höhere Stellung anweisen, sie in näheren Zusammenhang mit den Endzwecken des sprachlichen Unterrichts und mit allgemeinen pädagogischen Prinzipien setzen. Dem Schüler kann es in einer Klasse, in welcher er die Früchte längerer Arbeit in sichtlichen Erfolgen ernten soll, keine Befriedigung gewähren, wenn er einen für die Übersetzung besonders zugerichteten und darum mit allen Merkmalen dieser Zwitterstellung behafteten Stoff seinen Übungen zu Grunde legen soll. Ganz anders wird das Gefühl seiner Kraft und damit auch die Energie seiner Arbeit erwachen, wenn er aus dem deutschen Schriftsteller selbst übersetzt, wenn er Abschnitte aus unsern Klassikern, die natürlich zu diesem Zweck besonders auszuwählen sind, in die Sprache Roms zu übertragen vermag. Und weil wir später noch näher auf diesen Punkt eingehen müssen, so brauchen wir hier nur anzudeuten, wie es für die Gesamtausbildung des Zöglings und seine geistige Schulung von ganz anderer Wirkung ist, wenn er den echt deutschen Gedanken für die Wiedergabe im fremden Idiom umarbeiten und bis in seine kleinsten Fasern zergliedern mufs, als wenn ihm der schwerere Teil der Arbeit entzogen und nur die mehr mechanische Thätigkeit überwiesen wird. Wir befinden uns auch nicht im Widerspruch mit den Vorschriften der Centralbehörde, wenn wir für die Prima meistens Übersetzung von original deutschen Stücken wünschen; denn in den Erläuterungen zu dem Lehrplan der Gymnasien § 3, c sind derartige Übungen eher empfohlen als verboten.

Damit haben wir in grofsen Umrissen die Leistungen bezeichnet, bis zu welchen der Gymnasiast in diesem Unterrichtszweige geführt werden soll. Bevor wir jedoch auf eine genaue Bestimmung dieses Zieles eingehen und die Methode zu schildern versuchen, mit welcher in der ersten Klasse unserer Überzeugung nach dasselbe recht wohl erreicht werden kann, möchten wir zunächst die Frage aufwerfen: Welche grammatische und stilistische Vorbildung hat der Schüler in die Prima mitzubringen? Bei dieser Erörterung läfst es sich nicht vermeiden, auch auf die Behandlung dieser Disziplinen in den früheren Klassen einen kurzen Blick zu werfen.

Das grammatische Pensum mufs ohne Zweifel absolviert sein, wenn der Zögling in die erste Klasse versetzt wird. Es wird freilich nicht zu verhindern sein, dafs hier und da sich Unsicherheit zeigt, und der Lehrer findet Gelegenheit genug, durch Erklärung, Erweiterung, Anleitung das grammatische Wissen des Schülers zu festigen und zu mehren. Aber eine Wiederholung der einen oder andern Regelgruppe kann immer nur gelegentlich nach Bedürfnis geschehen; der eigentlich grammatische Unterricht ist von der Prima auszuschliefsen und wird deshalb hier nicht besprochen.

Auch die Grundzüge und die hauptsächlichsten Lehren der Stilistik mufs der angehende Primaner sich bereits angeeignet

haben. Rothfuchs, Lattmann, sowie eine Anzahl Schulmänner mit und nach ihnen haben mit Recht gefordert, dafs selbst in den untern Klassen nicht allein auf grammatische Korrektheit, sondern auch auf die Beachtung gewisser Punkte der Syntaxis ornata hingearbeitet werden mufs. Wenn aber der grammatische Unterricht annähernd seinen Abschlufs gefunden hat, beginnt in der II[b] eine etwas eingehendere Beschäftigung mit der Stilistik. Sie wird auf dieser Stufe gelegentlich, d. h. hauptsächlich im Anschlufs an die Lektüre und an etwaige Fehler in den schriftlichen Arbeiten getrieben werden müssen; denn zu einer systematischen Behandlung dieser Disziplin fehlen noch die nötigen Voraussetzungen und mangelt nach den neuen Lehrplänen auch die Zeit. Ohne das Interesse, welches der Schüler dem Stoff und Inhalt der Lektüre entgegenbringt, nur im geringsten zu beeinträchtigen, kann der Lehrer in jeder Lektion hinreichende Gelegenheit finden, um im engsten Anschlufs an den gerade vorliegenden Text 2—4 stilistische oder schwierigere grammatische Fälle zu erörtern. Dies stilistische und daneben auch das phraseologische Pensum wird leicht bei Beginn der nächsten Lektion noch vor der Nachübersetzung repetiert und so zugleich die Kontrolle ausgeübt, ob es von den Einzelnen verstanden und durchdacht ist. Freilich ist es nötig, dafs der Lehrer, bevor er die Lektüre — etwa des Cato Maior oder eines Abschnittes aus Livius — in dieser Weise beginnt, das Schriftwerk mit Rücksicht auf diesen Zweck und auf den Standpunkt des Sekundaners genau durchgelesen und den stilistischen Lehrstoff auf die einzelnen Kapitel — ohne Zwang, je nach der darin gegebenen Veranlassung — sorgfältig verteilt hat; sonst würde er in der einen Stunde an Überfülle, in der andern an Mangel des Materials leiden. Es ist nicht zu fürchten, dafs bei diesem Verfahren das Interesse für den Inhalt erlahmt. Wenn nur die grammatisch-stilistischen Bemerkungen in den Extemporalien regelmäfsig verwertet werden, bringt der Schüler nicht allein dieser Seite der Erklärung, sondern auch der ganzen Schrift gewöhnlich wärmeren Eifer entgegen; die einmal gesteigerte Teilnahme überträgt sich leicht vom Einzelnen auf das Ganze.

Bei der verminderten Zahl der lateinischen Stunden in der Sekunda kommt es darauf an, diejenigen Kenntnisse in der Stilistik, welche für den Abiturienten nötig sind, in möglichst kurzer Zeit dem Schüler zu übermitteln. Es ist daher nach unserer Ansicht von II[a] an ein systematischer Unterricht in dieser Disziplin geboten. Wird die Besprechung der Stilistik der Gelegenheit überlassen, welche die Lektüre bietet, so erwachsen daraus grofse Übelstände. Es kann unmöglich der Lehrer der folgenden Klasse jedesmal das absolvierte Pensum kennen; er wird oft bereits Bekanntes noch einmal besprechen, noch öfter Erwähnenswertes als bereits bekannt voraussetzen und übergehen. Trotz der gröfsten Gewissenhaftigkeit der einzelnen Lehrer wird

daher leicht Zeitversäumnis eintreten oder das stilistische Wissen der Schüler lückenhaft bleiben, zumal da nicht an jeden Stoff auch jede Regel sich knüpfen läfst. Bei solchem Verfahren würden auch dem Schüler eigene Belehrung oder Wiederholung früher besprochener Kapitel sehr erschwert oder wohl gar unmöglich gemacht.

Ein systematischer Unterricht in der Stilistik kann nach einem Lehrbuche erteilt werden — und diese Methode wird von manchen Seiten empfohlen, von andern, z. B. von Eckstein, perhorresziert — oder er kann anschliefsen an sorgfältig ausgewählte Memoriersätze, sogenannte loci memoriales. Dies letztere Verfahren, welches auf Ruthardts Grundsätze zurückgeht, seit Auftreten dieses Mannes sich auf einigen wenigen Anstalten erhalten hat und neuerdings von Fries (Progr. Eutin 1881) in veränderter Gestalt empfohlen ist, wird ohne Zweifel geeigneter sein, das unmittelbare Sprachgefühl zu wecken, stöfst aber doch bei seiner Durchführung auf grofse Schwierigkeiten, welche offenbar trotz der ersten begeisterten Aufnahme seine Erfolge schwer beeinträchtigten. Um in möglichst kurzer Zeit befriedigende Resultate zu erzielen, möchten wir uns daher für die Einführung eines stilistischen Leitfadens entscheiden, welcher in der Hand der Schüler zugleich die Möglichkeit zum Nachschlagen und zu Repetitionen bietet. Ein solches Lehrbuch darf aber nicht etwa den Umfang der entsprechenden Werke von Haacke, Wichert, Berger, Bouterwek, Hense u. a. annehmen, die ja sonst viel Vorzügliches bieten und beim Privatgebrauch dem Schüler reichen Nutzen bringen können, sondern es mufs sich auf wenige Bogen beschränken, etwa wie das Heftchen von B. Schmidt. Hält man fest, dafs im stilistischen Unterricht nur die Hauptsachen besprochen werden, so läfst sich das Wesentlichste auf der Oberstufe der Sekunda bei sehr mäfsigem Zeitaufwand absolvieren, vorausgesetzt dafs die früheren Klassen, besonders II^b, ihre Schuldigkeit gethan haben. Jedenfalls mufs aber das letzte Schuljahr von derartigem Unterricht frei bleiben.

Aufgabe der Prima ist es dann, die erworbenen Kenntnisse namentlich durch feinere Ausführung und durch Hinzufügung des Schwierigeren zu erweitern. Zu der Zeichnung des Bildes müssen jetzt die Farben gegeben werden. Nicht die Hand des Lehrers braucht sie ausschliefslich aufzutragen, manches kann der Schüler selbst ausführen nach dem Vorbild und auf den Wink des Meisters.

Unentbehrlich ist auch ein genügender Schatz phraseologischer Kenntnisse. Wenn aber irgendwo, so mufs man wohl gerade für die Aneignung einer ausreichenden Copia verborum in den obern Klassen den lebendigen Quell der Lektüre verwerten und den Schüler aus demselben möglichst selbständig und frei schöpfen lassen; man würde sich nur schwer entschliefsen können, ein phraseologisches Handbuch in Gebrauch zu nehmen und dem jugendlichen Herzen die Freude zu rauben, welche es

über die sichtbare Frucht einer eigenen Thätigkeit empfindet. Wir können es uns hier versagen, auf die bereits vielfach erörterte Frage einzugehen, wie nach dieser Hinsicht die sprachlichen Kenntnisse zu erweitern sind: eine Anleitung, um aus gröfseren Abschnitten Bezeichnungen und Wortverbindungen nach bestimmter sachlicher Rücksicht zusammenstellen zu lassen, bei der Rekapitulation des Gelesenen durch Hinweis auf das Wichtigste dem Schüler Winke und Handreichung zu geben, eine wohlwollende und beratende Kontrolle zu üben, ohne dafs durch Strenge oder durch Schablonisieren die Privatthätigkeit des Einzelnen gestört wird: das würde wohl in dieser Disziplin die Aufgabe des Lehrers sein, die hier den Neigungen der einzelnen Individuen weiten Spielraum geben kann.

Über die Pflege der Synonymik hat Weifsenfels ganz kürzlich in dieser Zeitschrift (oben S. 1 fg.) eine eingehende Untersuchung geführt und beherzigenswerte Winke gegeben; er hat zwar den Nutzen dieser Disziplin sehr hoch gestellt, aber doch ein tieferes Eingehen auf dieselbe beim Unterricht als unmöglich oder wenigstens nicht ratsam bezeichnet; er zieht das Findenkönnen dem Sagenkönnen vor. Gewifs ist es für den Schüler meist fruchtlos, die oft verschwindenden Differenzen der verschiedenen Worte hören oder gar sich einprägen zu müssen; meist würde es nur Ballast für ihn sein, geeignet, ihn beim Schreiben allzu bedenklich und ängstlich zu machen. Wir meinen, es müssen ihm nur die wichtigsten Unterschiede klar gemacht werden; dann ist es aber auch nötig darauf zu sehen, dafs im Aufsatz oder Skriptum nicht gegen solche Elemente der Synonymik verstofsen wird. Auch hier wäre es eine lohnende Aufgabe, die notwendigsten Vokabeln ähnlicher Bedeutung für den Schulgebrauch — zur Orientierung für die einzelnen Lehrer — zusammenzustellen, von denen auch Schrader einige Beispiele giebt. Ich frage jeden Lehrer des Latein in Prima, ob nicht gerade beim Aufsatz recht gewöhnliche Worte in jedem Prüfungstermin ohne Wahl gebraucht werden, als ob der Verfasser nie eine Unterscheidung von *respublica*, *civitas*, *urbs*; *potestas*, *potentia*, *opes* u. s. w. gehört hätte. Da ist ein Punkt, auf den man sogleich von den untern Klassen ab sein Augenmerk richten mufs; dergleichen Mifsgriffe müssen von früh an als volle Fehler betrachtet und bestraft werden; dann fällt es später nicht so unendlich schwer, sie in den oberen Klassen auszurotten.

So würde denn der Gymnasiast mit einer ausreichenden Kenntnis der lateinischen Sprachformen die höchste Stufe erreichen und damit befähigt sein, mit gröfserem Gewinn für seine Geschmacksbildung, für sein ästhetisches, aber auch für sein intellektuelles Vermögen die Lektüre zu treiben, die eigene lateinische Darstellung zu vervollkommnen, den Vergleich zwischen Muttersprache und fremdem Idiom anzustellen.

1. Das Lateinsprechen.

In den revidierten Lehrplänen, speziell in den Erläuterungen dazu (3 c geg. Ende) hat auch die mündliche Anwendung der lateinischen Sprache eine Stelle gefunden. Wenn es daher an einem andern Orte heifst, dafs die Schüler das Latein nicht mehr wie früher zum Ausdruck ihrer Gedanken machen können, so ist damit offenbar gemeint, dafs nicht jeder Stoff und jeder Gedanke von ihnen mündlich in diesem Idiom vorgetragen werden kann. Diese Anschauung möchte genau mit der Auffassung übereinstimmen, welche auch wir vom Lateinsprechen hegen, und mit den Forderungen, welche wir zur Erreichung des damit verbundenen Zweckes an die Leistungen in dieser Disziplin zu stellen haben. Ebenso wenig wie der ganze lateinische Unterricht ist auch die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche dieser Sprache Selbstzweck; es würde der ganzen Organisation und Bestimmung unserer höheren Anstalten, auch des Gymnasiums, widersprechen, wenn man auf jenen Unterrichtszweig nur annähernd einen solchen Wert legen wollte, wie Trotzendorf oder Sturm. Das Latein ist nicht mehr die Sprache der Gebildeten, auch nicht mehr die alleinige Sprache der Gelehrten, seitdem die Litteratur der modernen Völker einen so gewaltigen Aufschwung genommen hat. Wir müssen daher die Berechtigung des Lateinsprechens auf dem Gymnasium aus folgenden — freilich unbestreitbaren — Gründen ableiten: a) es nützt dem allgemeinen pädagogischen Zwecke eines jeden Sprachunterrichts dadurch, dafs es eine möglichst grofse Herrschaft über das fremde Idiom — soweit dies bei dem Schüler geschehen kann — gewinnen hilft; b) es führt die Vorteile herbei, welche für die formale und die allgemeine Geistesbildung aus der schnellen Einkleidung des deutsch gedachten Stoffes in lateinische Form notwendig entspringen müssen; c) es bietet eine wesentliche Vorbereitung und Förderung für die schriftlichen Arbeiten (vgl. Erläuter. z. d. Lehrplän. 3, c).

Man hat gerade diesem Zweige des Unterrichts den Vorwurf gemacht, dafs seine Erfolge und Früchte sehr gering und die meisten Lehrer selbst nicht imstande seien, solche Übungen zu leiten. Was diesen letzten Punkt anbetrifft, so ist es allerdings unbedingt einzugestehen, dafs die Zahl derer, welche, wie noch vor wenigen Jahrzehnten Boeckh, G. Hermann, Lobeck, Schoemann u. a., das Latein auch für die modernsten Gedanken und Stoffe verwerten können, sehr gering ist. Auf eine derartige Beherrschung und Weiterbildung der Sprache Roms kann aber, wie wir oben ausführten, das Streben der Schüler und Lehrer nicht gerichtet sein; allein innerhalb der Grenzen, welche wir in Übereinstimmung mit den neuesten Ministerialerlassen dem Lateinsprechen zu ziehen gedenken, mufs und kann jeder Lehrer, welcher es ehrlich mit seinem Beruf meint, für die Schüler Meister und Vorbild sein oder es wenigstens sehr bald werden.

Mag immerhin das philologische Studium auf der Universität, welches überhaupt dem künftigen Gymnasiallehrer für seinen Beruf nur wenig spezielle Vorbildung giebt, jetzt so geartet sein, dafs die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache meist nur unzulänglich geübt wird: das Vertrauen müssen wir wohl in die Kraft und den Willen eines jeden Philologen setzen, dafs er mindestens jede Art historischer Gegenstände in fliefsendem und ausreichend gewandtem Latein auch aus dem Stegreif besprechen kann. Und wenn jemand durch abliegenden Unterricht dieser Übung sich entfremdet hat, so bedarf es nur einer kurzen Zeit sorgfältiger Arbeit, um sich solche Fertigkeit wieder zu verschaffen.

Wenn man dann ferner behauptet, dafs bei dem Schüler der Erfolg ein sehr geringer wäre, so möchten wir aus voller Überzeugung erklären, dafs man auf keinem Felde des altsprachlichen Unterrichts so leicht greifbare und genügende Resultate erzielen kann wie beim Lateinsprechen. Selbstverständlich darf man die Forderungen nicht zu hoch stellen, sondern sich gegenwärtig halten, dafs unsere Schüler auch in dem Gebrauche der Muttersprache meist nur eine mäfsige Gewandtheit erzielen. Vielleicht trägt aber da, wo Klagen über die ungenügende Beherrschung des Ausdrucks im Latein auftauchen, die bisherige Methode die Hauptschuld, welche auf die dem Schüler eigene und besonders in den Pubertätsjahren — also in den hauptsächlich zu berücksichtigenden Klassen — deutlich hervortretende Scheu vor dem offenen Aussprechen und Auftreten nicht die gehörige Rücksicht genommen hat. Diese Abneigung wird in Bezug auf die fremde Sprache am leichtesten überwunden, wenn man den Schüler den Übergang von der rein gedächtnismäfsigen Wiedergabe des Stoffes zum selbständigen Sprechen möglichst unmerklich thun läfst. Es ist dies die Aufgabe der II^b, und deshalb ist diese Stufe für spätere Erfolge so wichtig. Wir setzen voraus, dafs die Notwendigkeit eines frühen Beginns mit dem Lateinsprechen und der Kontinuität, sowie des allmählichen Fortschritts von Stufe zu Stufe jetzt allgemein anerkannt wird.

Danach würden die Übungen bis III^a incl. namentlich in der Form der Variatio, Imitatio, Retroversion oder des mechanischen Zusammenfassens des Gelesenen auftreten.

In II^b ist der Schüler in den Bau der einfachen historischen Periode einzuführen. Diese stilistische Aufgabe wird sehr erleichtert und gefördert, wenn man für die mündlichen lateinischen Übungen Stoffe wählt, bei denen er den Bau einer solchen Periode besonders beobachten und verwerten kann. Deshalb scheint es am geeignetsten, hier kleine Erzählungen aus der Mythologie und alten Geschichte als Material zu geben. Will man die unleugbare Scheu vor dem freien Aussprechen überwinden, so fordere man nicht mehr, als der Sekundaner zu leisten vermag: 3—4 Sätze, vielleicht gewöhnlich eben historische Perioden, die aber fliefsend vorgetragen werden müssen. Anfangs werden die Schüler sie zu

Hause aufschreiben und auswendig lernen, aber sehr bald entwöhnen sich die besseren, allmählich auch die schwächeren dieser Stütze, die ja auch bei andauerndem Gebrauche verwerflich wäre. Der Lehrer enthalte sich des Dazwischenredens soviel als möglich, tadle selten, bessere vielmehr mit kurzen Worten, wenn der Schüler den kleinen Vortrag beendet hat. Solche kleinen Erzählungen lassen sich in jeder lateinischen Stunde, wöchentlich mindestens drei Mal, vor dem Beginn des eigentlichen Pensums in der Zeit von 5—10 Minuten leicht absolvieren; jeder Schüler ist für jedes einzelne Thema vorbereitet, zum Erzählen kommen natürlich jedesmal nur wenige, etwa vier bis sechs. In II[a] treten zu ähnlichen Übungen auch freiere Inhaltsangaben des Gelesenen, die sich trotz des Wunsches und der Forderung mancher Lehrer schwerlich auf eine frühere Stufe verlegen lassen. Dagegen kann das Lateinsprechen hier öfter als früher in dialogischer Form zwischen Lehrer und Schüler geübt werden.

Auch in der Prima wird es ratsam sein, von allzu abstraktem oder gar grammatischem Stoffe für die mündliche Verwertung des Latein abzusehen. Man wird danach trachten müssen, durch möglichst gute Leistungen nach einer Richtung hin in den Schülern die Freude am Können möglichst hoch zu steigern, und das ist am leichtesten erreichbar, wenn man sich auch hier im wesentlichen auf das genus historicum beschränkt. Selbstverständlich wird die alte Geschichte und der Inhalt der Lektüre gewöhnlich das Material bieten; für verfehlt halte ich es aber, wie man bisher meist gethan, etwa mit Hadrian eine Grenzsperre einzurichten und kein Thema passieren zu lassen, welches einer spätern Zeit angehört. Ich habe immer gefunden, dafs man den Primanern und besonders den tüchtigeren Schülern lebhaftes Interesse abgewinnt, wenn man ihnen für die mündliche Darstellung Personen, Ereignisse, Verhältnisse selbst des Mittelalters und der Neuzeit zu schildern giebt. Ein für allemal bedarf es nur einiger Winke für den Gebrauch der Eigennamen und eine ganz geringe Kenntnis der besonders häufigen termini, um einen modernen Stoff, wie Napoleonis I. in Russiam expeditio oder de victoria Sedanensi, auch etwa ein biblisches Thema aus dem Leben Moses oder des Apostels Paulus oder ein mittelalterliches, wie Henricus I. quam bene meritus sit de Germania, sich ebenso fliefsend erzählen zu lassen, wie jedwedes antike Ereignis. Und des Schülers Eifer für zeitlich näher liegende, nicht gerade in die sonst immer berücksichtigte Sphäre der alten Welt fallende Gegenstände überwindet manche Schwierigkeit, welche den Lehrer vielleicht bedenklich machte. Derartige Themata, mögen sie der alten Welt oder der neueren Geschichte entnommen sein, sind natürlich ausführlicher und stilistisch abgerundeter zu behandeln als etwa der entsprechende Stoff in der Sekunda bearbeitet wurde. Zum Teil wird man häusliche Vorbereitung auf solche Übungen nötig finden und beanspruchen müssen; je gröfsere Fertigkeit

aber im Sprechen erreicht wird, desto mehr werden sich dieselben einer Stegreifleistung nähern. Namentlich wird auch der Schüler bald in den Stand gesetzt sein, vorgelegte Fragen über sachlich bekannte Gegenstände gewandter und ausführlicher lateinisch zu beantworten. Die besseren der Primaner werden dann stets soweit vorgeschritten sein, dafs sie sofort ex tempore einen kurzen Vortrag über ein geschichtliches Thema halten; von allen kann man es aber fordern und bei fast allen erreichen, dafs sie nach einer Meditationsfrist von etwa 5 Minuten ausreichende Auskunft lateinisch geben. Da jedoch diese Übungen nicht eine Repetition oder gar Kontrolle der geschichtlichen Kenntnisse sein sollen, begnüge man sich mit der Erzählung der Hauptzüge und der allgemeinen Umrisse; die spezielleren Ausführungen sind bei einer etwa angeknüpften kurzen Diskussion leicht nachzuholen.

Mit diesen Bemerkungen soll nun aber nicht etwa jeder Versuch einer lateinischen Disputation oder Interpretation abgeschnitten sein; ich meine nur, man soll dem Schüler zunächst eine auf jeden Fall erfüllbare Aufgabe stellen und erst nach glücklicher Lösung derselben ihn einem höhern Ziele zuführen. Wenn gerade der Lehrer die richtige und glückliche Stimmung fühlt, mag er auch den Schriftsteller, wenigstens in sachlicher Hinsicht, lateinisch erläutern, und die historischen und mythologischen Beziehungen in der Lektüre, z. B. im Horaz, werden ihm auch reichliche Gelegenheit bieten zu eigener lateinischer Darstellung und zur Förderung der Schüler in diesem Fache. Sehr geringen Wert hat dagegen eine lateinische Interpretation, wenn von dem Schüler grammatische oder stilistische Erläuterungen und Regeln in der fremden Sprache gefordert werden; solche Übungen gehören wohl in ein philologisches Seminar, aber nicht auf eine Schule, welche nur die allgemeine Grundlage für die Berufsbildung bieten soll. Eine Stunde zur Disputation ist vielleicht — wenigstens auf den überwiegend meisten Anstalten — nur als eine Belohnung der Klasse zu gewähren, etwa nach Beendigung der Lektüre eines Schriftwerkes oder eines gröfseren Abschnittes, an welchem man dann eine positive Unterlage für die Diskussion finden mag.

Oft läfst sich auch, wie schon oben angedeutet, die Inhaltsangabe des gelesenen oder auch zu lesenden Tagespensums als lateinische Sprechübung verwerten. Freilich möchte ich gerade diesem Material nicht eine so weite Benutzung einräumen, als dies vielfach praktisch geschieht und theoretisch gewünscht wird. Unter allzu häufiger Ausbeutung und namentlich durch das unvermeidliche Zerreifsen in einzelne Fetzen verliert der Lesestoff einen Teil seines Interesses und vor allem oft die richtige Wertschätzung in den Augen des Schülers. Dazu kommt, dafs es z. B. sehr schwer hält, den Inhalt der meisten Ciceronischen Reden in dieser Weise lateinisch zu reproduzieren.

Wenn nun die oben bezeichneten Leistungen im Latein-

sprechen erreicht werden, so ist damit ohne Zweifel auch ein wesentliches Moment unseres Zieles für den ganzen Unterricht mitgewonnen; es ist die Beherrschung der fremden Sprache erheblich gefördert, und alle die Folgen für die formale Geistesbildung, welche durch solches Resultat bedingt werden, sind zugleich eingetreten. Für einen Zweig ist aber die Ausbildung im Lateinsprechen noch von besonderer Wichtigkeit: für das Schreiben und besonders für den freien Aufsatz; der Schüler, an schnelle Auffassung und Umformung eines bekannten Stoffes gewöhnt, wird auch bei den schriftlichen Übungen munter und mutig ans Werk gehen und sich nicht in dem Übermafs quälen und martern, wie man es sonst wohl bei der Anfertigung von Klassenarbeiten seitens Ungeübter beobachten kann.

2. Das Lateinschreiben.

a) Extemporalien und Exercitien.

Wir sprachen oben die Ansicht aus, dafs für die häuslichen Arbeiten (Exercitien) und zum Teil auch für die Klassenskripta (Extemporalien) der obersten Stufe es keine zu schwierige Aufgabe sei, ein deutsches Originalstück, welches keine besondern Hindernisse bietet, in angemessenes Latein zu übertragen. Wir gehen auch hier auf unsere Forderung einer möglichst freien Beherrschung der Sprache zurück und auf die früheren Ausführungen über das Endziel des lateinischen Unterrichts überhaupt. Ohne Zweifel wird sich der Schüler seiner Fähigkeit, die lateinische Sprache einigermafsen zu beherrschen, in viel höherem Grade bewufst werden, wenn er aus dem deutschen Schriftsteller selbst übersetzt und die lebendige deutsche Rede überträgt. als wenn ihm ein Stoff vorgelegt wird, der eigens zu diesem Zweck vorbereitet ist und in den künstlich eine Anzahl von Schwierigkeiten hineingearbeitet wurden, während auf der andern Seite auch wieder charakteristische Formen unserer Muttersprache getilgt sind. Und welche aufserordentliche Schulung gerade in der Umarbeitung deutscher Gedanken für die Wiedergabe im fremden Idiom, namentlich für die Übersetzung unserer zahllosen Abstrakta, in solchen Arbeiten liegt, das ist besonders von süddeutschen Meistern der Pädagogik, z. B. von Nägelsbach, Vorrede zur Stilistik, Schmid in seiner Encyklopädie s. v. Composition und von vielen anderen, neuerdings von v. Jan N. Jahrb. 1880 S. 1 fg. erörtert. Im Süden unseres Vaterlandes hat sich diese Art der „Komposition" erhalten, sie hat sich aber, wie uns scheint, auch im Norden, wo früher bereits namhafte Männer durch Wort und Beispiel eintraten, neuerdings zahlreichere und eifrigere Freunde erworben. Eckstein empfiehlt sie nur kurz, Henke dagegen im Referat f. d. 1. Rheinische Dir.-Konf. 1881 S. 185 u. 199 hat sogar diese Übungen für die Realgymnasien gefordert, während sie freilich von Koppin und der 3. Hannoverschen Konferenz nicht ohne Widerspruch

einiger verworfen, von den Erläuterungen zum Lehrplan aber als möglich, wenn auch nicht als obligatorisch bezeichnet werden. Trotz der Bedenken gewichtiger Autoritäten möchten wir für die Übersetzung echt deutscher Originalstücke hier entschieden eintreten.

Natürlich giebt es manchen deutschen Text, der selbst von den befähigtsten Gymnasiasten trotz der gröfsten Anstrengungen nur mangelhaft übersetzt werden kann; auch manche Abschnitte in Seyfferts Büchern und in Nägelsbachs latein. Stilübungen gehen über die Durchschnittspotenz der Schüler hinaus. Abgesehen von andern ältern Büchern wird dagegen der Lehrer z. B. in Mezgers Übungen des latein. Stils durchgehends Stücke finden, welche von einem Primaner recht gut bearbeitet werden können. (Leider hat Mezger seine Quelle überhaupt nicht genannt oder nur unvollständig angegeben.) Hauptsächlich wird aber der Lehrer auf sein eigenes Suchen und Forschen angewiesen sein, und seine Mühe wird sich dann reichlich lohnen; es giebt ganze Seiten in den Werken unserer Klassiker und unserer gelesensten Schriftsteller, welche ohne jede Änderung und ohne übermäfsige Mühe auf der obersten Stufe ins Latein zu übertragen sind. Goethe ist im allgemeinen für diesen Zweck zu schwer, Herder nach unserer Erfahrung nur an einigen Stellen zu verwerten, Lessing bietet aber in der Dramaturgie, dem Laokoon und in den Abhandlungen sehr reiches Material, am meisten vielleicht Schiller, besonders im 30jährigen Kriege, aus welchem Schreiber dieses öfter Abiturientenskripta bei ganz geringen Textänderungen mit befriedigendem Erfolge entnahm. Auch neuere Schriftsteller, z. B. Rankes deutsche und französische Geschichte, G. Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, M. Dunckers Geschichte des Altertums u. a. liefern Stoff in sehr ausgedehntem Mafse, weniger Curtius und Mommsen in ihren historischen Werken. Namentlich sind für unsere Zwecke aber auch Aufrufe und Ansprachen zu verwerten, welche wegen ihrer einfacheren Sprache gewöhnlich weniger Schwierigkeiten bereiten und dabei zugleich ganz charakteristische deutsche Ausdrucksformen bieten[1]).

Für die Sekunda müssen die schriftlichen Arbeiten noch wesentlich zur Einübung und Befestigung der grammatischen und stilistischen Kenntnisse dienen; es sind in ihnen die durchgenommenen Abschnitte, aber auch die gelegentlichen Bemerkungen und Phrasen aus der Lektürestunde zu verwerten. Deshalb ist es dem Lehrer dringend zu empfehlen, hier noch ebenso wie auf den unteren Stufen den Text der Skripta selbst auszuarbeiten.

---

[1]) Wenn v. Jan N. Jahrb. 1880 S. 6 meint, es sei ein solches Ziel nur zu erreichen unter vollständiger Aufgabe des lateinischen Aufsatzes, so mag dies immerhin auf die elsafs-lothringischen Verhältnisse passen. Wir halten aber auch die freie lateinische Arbeit neben dem Übersetzen deutscher Originaltexte für erreichbar, wenn der Aufsatz auf seine natürlichen, schon oft besprochenen Grenzen zurückgeführt wird.

Es kann unmöglich ein Buch geben, welches der Methode und dem Unterrichtsgange des Lehrers in der erwünschten und für den Erfolg notwendigen Weise sich anpafst. Man bemühe sich aber, ein möglichst gutes Deutsch zu liefern, wenn auch in einfacher Diktion. Natürlich wird der rechte Erfolg für den Schüler erst bedingt durch eine sorgfältige Durchnahme der Arbeit bei der Rückgabe und durch die Anfertigung einer Musterübersetzung in gemeinsamer Thätigkeit von Lehrer und Schüler, aber gerade das Hineinarbeiten von Interpretationsbemerkungen aus der Lektüre und von stilistischen Regeln bringt das Lateinschreiben in die engste Verbindung mit dem übrigen Unterricht in dieser Sprache und sichert auf der andern Seite die Teilnahme und den Eifer für jeden einzelnen Zweig dieses Unterrichts in weit höherem Grade, als wenn man das Diktat, wie es vielfach geschieht, zu einer einfachen, dem Schüler wenig sympathischen Paraphrase eines Abschnitts aus der Lektüre herabsinken läfst.

Der Lehrer wird auch in der Prima noch wiederholt zu dieser Verwertung der schriftlichen Arbeiten zurückgreifen müssen, besonders wenn der stilistische Kursus noch nicht absolviert oder bedenkliche Unsicherheit in dem einen oder andern Kapitel der Grammatik und Stilistik hervorgetreten ist; im ganzen aber möchte ich für diese Klasse das Vorrecht und die Auszeichnung in Anspruch nehmen, dafs wirklich deutsche Stücke zur Übersetzung vorgelegt werden.

Wie überall der Schüler in einen neuen Zweig des lateinischen Unterrichts allmählich an der Hand des Lehrers eingeführt wird, so mufs auch zuerst die Übertragung eines modern deutschen Abschnittes unter Anleitung und Mitarbeit des Unterrichtenden erfolgen, etwa im Anschlufs an Nägelsbach, Mezger oder ein ähnliches Buch. Man wird finden, dafs selbst die schlafferen und schwer beweglichen Schüler dieser neuen Thätigkeit mit gröfserem Interesse entgegenkommen, als man nach ihrem Vorleben erwarten konnte, und zwar nicht blofs, weil es etwas Neues ist, denn sonst würde ihr Interesse bald erlahmen. Ich glaube vielmehr, dafs eine derartige Übung dem Standpunkt eines Primaners überhaupt angemessener und darum auch sympathischer ist als die bisher in Norddeutschland meist übliche Methode. Wenn ich die lange Reihe der in den letzten Jahren entstandenen Übungsbücher „im Anschlufs an die Lektüre" überschaue, so kann ich mich trotz der Anerkennung des zu Grunde liegenden richtigen Prinzips der Befürchtung nicht verschliefsen, dafs man des Guten auch zu viel thun, dafs man dem Schüler auch die Lektüre verleiden kann, wenn der Stoff derselben ihm zu oft entgegentritt. Was dem Schüler in den Übungsbüchern zum so und so vielten Male geboten wird, ist gewöhnlich nicht die Quintessenz des Gelesenen, sondern es ist das dürre Gerippe, welches öfters Überdrufs, vielleicht aber auch ästhetischen Widerwillen bei demjenigen erregt, welcher den blühenden Leib mit den schwellenden

Gliedern gesehen hat. Ohne Zweifel ist es didaktisch richtig, den einmal vorliegenden Stoff nach möglichst vielen Seiten zu verarbeiten und fruchtbar zu machen, und wir haben der Verwertung der Lektüre für die lateinischen Skripta, dieser Konzentration des Unterrichts, selbst in der Sekunda das Wort geredet, weil man dort noch enger an den Wortlaut des Schriftstellers sich halten und zugleich Kontrolle über das Verständnis, auch des Stoffes, üben kann; für die Prima aber möchten wir diese Methode auf die kurze Zeit beschränken, welche der Lehrer nötig hat, um die Schüler auf die Übersetzung deutscher Originalstücke vorzubereiten und in diese Thätigkeit einzuführen. Aber auch in dieser Zeit wird der Lehrer besser thun, das Diktat zu den schriftlichen Arbeiten selbst sorgfältig auszuarbeiten und das gedruckte Übungsbuch nur für die mündliche Übersetzung in der Klasse zu verwenden.

Überall wird jetzt die Forderung aufgestellt, dafs man dem Schüler so früh als möglich einen wirklichen lateinischen Autor in die Hand giebt und ihn losmacht von der Arbeit mit unzusammenhängenden Sätzen oder mit Texten, welche erst in neuerer Zeit entstanden sind. Ist es da nicht ein Widerspruch, wenn man ihn bis zu seinem letzten Schultage an den Krücken weitergehen läfst, welche ein eigens für diesen Zweck geformter Stoff der Übersetzung aus dem Deutschen bietet? Ist es nicht unzählige Mal getadelt, dafs in den Übungsbüchern selbst für die höchsten Klassen der Text in den meisten Fällen einen deutschen Ausdruck und Satzbau zeigt, welcher ganz geeignet ist, das Gefühl für unsere Muttersprache zu verderben? Man sollte meinen, es wäre auf die Übertragung deutscher Originalstücke nur in dem Falle zu verzichten, wenn dies auch nach 7—8jähriger angestrengter Beschäftigung mit der lateinischen Sprache für den Primaner eine unlösbare Aufgabe wäre. Eine solche Forderung ist aber nicht unerfüllbar, das zeigen die durchaus befriedigenden Resultate, welche an einer Reihe auch norddeutscher Anstalten erreicht werden.

Will man nun des Schülers Interesse und Eifer für derartige Arbeit nicht schwächen, so wird man ihm den deutschen Text möglichst unverändert bieten, wenn es sein kann, ihn sogar unmittelbar aus dem deutschen Schriftsteller übersetzen lassen. Bei häuslichen Exercitien ist dies Verfahren unbedingt zu empfehlen; es ist ohne Zweifel besser, dem Primaner einen Wink zur Überwindung einer Schwierigkeit zu geben, als ihm durch Umformung des Ausdrucks den Weg zu ebnen. Anders kann und mufs man häufig beim Extemporale verfahren, doch ist auch hier als oberster Grundsatz aufzustellen, dafs man, wenn irgend möglich, den Wortlaut des Originals treu festhält. Man findet bei sorgfältiger Durchsicht in den besten deutschen Schriftstellern Abschnitte genug, welche für diesen Zweck brauchbar sind; freilich mufs der Lehrer jedesmal selbst zuvor das Stück schriftlich übersetzt

haben, weil er sonst leicht die im Texte liegenden Schwierigkeiten unterschätzt. Er wird dann aber auch für seine kleine Mühe reich belohnt werden, wenn er bei der Rückgabe und Durchnahme des Skriptums bemerkt, wie die weitaus gröfste Zahl der Schüler sich an der gemeinsamen Arbeit der Musterübersetzung mit ganzer Seele beteiligt.

Für die Unter-Prima werden sich in der Regel Übersetzungen, wie wir sie hier den Schülern wünschen, nur unter Benutzung der häuslichen Hilfsmittel oder wenigstens nach häuslicher Vorbereitung fordern lassen, während es in I[a] wohl möglich ist, auch für die Mehrzahl der Klassenskripta deutsche Originalstücke, natürlich leichteren Charakters, zu wählen. Schwerlich würde das vielfach empfohlene Verfahren, aus lateinischen Schriftstellern übersetzte Stücke zur Übertragung vorzulegen, einen annähernden Ersatz gewähren.

b) Der Aufsatz.

Die bisher bezeichneten Leistungen wird man allerdings wohl schwerlich von jedem einzelnen Schüler erwarten dürfen, wenn der Aufsatz, wie bisher an vielen Anstalten geschah, nicht als der gleichberechtigte, sondern als der weitaus wichtigste Teil des Lateinschreibens angesehen und demgemäfs behandelt wird. Wo man 20—30 Seiten als das gewöhnliche Mafs einer freien Arbeit selbst über schwierige und fernliegende Themata fordert oder wenigstens erwartet, da kann auch der gewissenhafte Schüler daneben nicht die Anforderungen erfüllen, welche wir eben an die Übersetzung stellen. Ferner ist es ohne Zweifel richtig, dafs die wahre Beherrschung einer Sprache sich erst dann zeigt, wenn jedweder Stoff in freier Arbeit behandelt werden kann. Wer aber einmal den deutschen Unterricht auf der obersten Stufe erteilt hat, der weifs, welche Schwierigkeiten auch dort noch ein sogenanntes philosophisches Thema der Mehrzahl bereitet. Und sollten wir für das Lateinische eine Leistung fordern, welche in der Muttersprache nur in seltenen Fällen verlangt oder häufig nur unvollkommen erfüllt wird? Die Natur des Aufsatzes bedingt es daher schon, dafs für unsern Zweck philosophische Themata in der Regel ausgeschlossen werden; zu berücksichtigen sind fast allein historische Aufgaben oder solche gemischter Natur. Auch die Chrie ist ohne rechten Nutzen und verführt leicht zu oberflächlichem, mechanischem Formalismus.

Hirschfelder hat in seinem bekannten Aufsatze (in dieser Ztschr. 1873 S. 337 ff.) in vortrefflicher Weise gezeigt, wie für die freie Arbeit die Lektüre zu verwerten ist, und wir stimmen ihm freudig zu. Denn es gilt dabei, den vollen geistigen Gehalt derselben zu reproduzieren und zu festem Eigentum zu gewinnen: offenbar eine viel würdigere Aufgabe, als wenn man den Stoff in halb deutschem, halb lateinischem Kleide als Übersetzungsmaterial verwendet. Vielleicht geht aber auch Hirschfelder in der Wahl

einiger Aufgaben noch zu weit; vielleicht ist die Grenze für den Begriff „historisches Thema“ in einer Beziehung noch enger, in anderer weiter zu ziehen. Auf der einen Seite möchte ich nämlich das eine oder andere Thema noch als zu schwierig bezeichnen — der Verfasser des Aufsatzes hat wohl bei mehreren selbst Bedenken —; auf der andern möchte ich aber die mittlere und neuere Geschichte nicht prinzipiell ausschliefsen. Ich scheue mich durchaus nicht, zuweilen, wenigstens in jedem Semester einmal, ein Thema aus der Geschichte der späteren Zeit neben einem andern der Lektüre entnommenen zur Auswahl zu stellen, und finde, dafs die Mehrzahl der Schüler sich dem ersteren gewöhnlich mit befriedigendem Erfolge zuwendet. Aufgaben wie 'Borussorum reges et libertatis et gloriae Germaniae propugnatores saepius extiterunt' oder 'Martini Lutheri vita paucis narretur', ja selbst das scheinbar wenig und doch echt historische Thema: 'Qui fit, ut permulti homines miro quodam visendae Italiae desiderio teneantur?' sind in durchaus genügender Weise behandelt und deshalb nicht zu verwerfen, obgleich sie nicht — auch das letzte nicht ausschliefslich — auf die alte Geschichte zurückgehen.

Haben wir so das Ziel des lateinischen Aufsatzes festgestellt und begrenzt, so ist es jetzt unsere Aufgabe, den Weg zu bezeichnen, auf welchem wir zu demselben gelangen können.

Man kann wohl mit den freien lateinischen Arbeiten schwerlich vor der Oberstufe der Sekunda beginnen, denn es mufs die Grammatik vollständig und die Stilistik wenigstens in ihren Hauptsachen dem Schreiber zur Verfügung stehen. Es würden sich aber auch in dieser Klasse nicht mehr als zwei Arbeiten im Semester empfehlen, vielmehr die schriftlichen Übersetzungen mit gröfserer Sorgfalt zu behandeln sein. Unterdes wird die oben gewünschte Übung im Lateinsprechen für die schriftliche Darstellung schon die späteren Früchte vorbereiten.

In I^b ist dann eine kurze Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen zu geben. Capelle und Nake sind noch zu ausführlich, aber den Schülern für den eigenen häuslichen Gebrauch anzuraten; das Wesentliche giebt neben einigem Entbehrlichen Berger in seiner „Anleitung und Materialien zur Anf. fr. lat. Arbeiten, Berlin 1877“. Überhaupt ist dieses Buch von allen den Anleitungen für lateinischen Stil, welche ich Schülern leihweise aus meiner Sammlung in die Hände gegeben habe, am meisten und liebsten privatim benutzt, ohne dafs ich jedoch zur Einführung es etwa empfehlen möchte. Denn die Anleitung zum Aufsatz mufs der Lehrer selbst geben, nur er kann Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden; er mufs das Wichtige hervorheben und vor übertriebenem Formelwesen warnen. Ein Mittel möchte ich aber als besonders wirksam und vorteilhaft für die Aneignung genügender Fertigkeit im Lateinschreiben warm empfehlen. Es sind dies einstündige kurze Ar-

beiten, welche, in der Klasse gefertigt, eine bekannte Persönlichkeit oder ein Ereignis behandeln. Nach einiger Übung fällt es dem Primaner nicht mehr schwer, in einer Stunde etwa zwei bis drei Quartseiten ganz lesbares Latein auf diese Weise zu liefern. Solche Übungen haben den Zweck, den Mut und den Entschlufs zu schnellerem Schreiben im Schüler zu wecken, und verführen dabei doch nicht zur Oberflächlichkeit oder Seichtheit, da man vollständige Bekanntschaft mit dem Stoff voraussetzen und deshalb eine Darstellung des Thatsächlichen fordern darf. Man braucht daher bei diesen Extemporalien nicht auswendig gelernte Phrasen zu fürchten. Dafs man jene sattsam bekannten Einleitungen von den Griechen und Römern und vielberufenen Beispiele, wie der Decier und des Cincinnatus, die sich von Geschlecht zu Geschlecht wie eine ewige Krankheit forterben können, ohne Schonung zu brandmarken hat, ist selbstverständlich; es genügt aber auch ein einziges Mal, solches Zusammenleimen von Gemeinplätzen und entlehnten Stellen an den Pranger zu stellen, dann wird man es dem Schüler für immer verleidet haben. Wer aus solchem Mifsbrauch die Verwerflichkeit des lateinischen Aufsatzes überhaupt ableiten will, der kennt nicht die Fortschritte, welche Methode und Pädagogik gerade in dieser Disziplin während der letzten beiden Jahrzehnte gemacht haben, und ficht daher gegen Windmühlen. Im Aufsatz soll der Schüler, zumal der Abiturient, seine eigene Haut zu Markte tragen, sonst lasse man die freie Arbeit lieber ganz fallen. In seiner oben kurz skizzierten Gestalt kann derselbe aber und mufs er für die Forderung im Hauptunterrichtsfache und damit auch für die Gesamtausbildung des Gymnasiasten von Segen sein.

Unmöglich ist die Erfüllung einer zuweilen erhobenen Forderung, dafs der reine Sprachgebrauch Ciceros oder Cäsars allein in der Arbeit gestattet sei. In Betreff der Grammatik und Stilistik gewifs, in der Phraseologie nicht ausschliefslich! lautet unsere Ansicht. Abgesehen davon, dafs nicht jede gebräuchliche Wortverbindung bei diesen beiden Schriftstellern vorkommen kann, ist es weder von dem Schüler, noch auch von dem korrigierenden Lehrer zu verlangen, eine jede einzelne unter dieser Bedingung erlaubte Phrase im Kopfe zu haben oder durch Nachschlagen zu suchen. Im wesentlichen wird die Praxis sich doch jenem Grundsatze anschmiegen, aber ich meine, vor allem ist darauf zu sehen, ob eine Phrase, eine Wortverbindung von gesundem und logischem Denken zeugt. Verstöfst sie dagegen, dann ist sie zu verwerfen, und dann werden sie auch Cicero und Cäsar — mit Ausnahme einiger meist bekannter Willkürlichkeiten des Sprachgebrauchs — nicht verwendet haben; verstöfst sie nicht dagegen, dann mag sie immerhin auch ohne jenen klassischen Stempel passieren. Wer bis zur Prima hinauf nicht in den meisten Fällen nach seinem Gefühl entscheiden kann, ob eine Verbindung durchaus unlateinisch

ist, dem wird auch Lehre und Lexikon nicht viel mehr helfen. Dagegen ist mit aller Strenge einzuschreiten gegen gröbere grammatische Fehler und erhebliche Germanismen, bei deren wiederholtem Vorkommen das befriedigende Prädikat entschieden versagt werden mufs.

Zwei Punkte können zum Schlufs nicht ganz übergangen werden, welche in den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht aufgenommen sind: die Privatlektüre und die Versübungen.

Auf einigen Gymnasien, besonders auf geschlossenen Anstalten, kann der Umfang der lateinischen Lektüre durch obligatorisches Privatstudium bedeutend erweitert werden. So wünschenswert eine solche ausgedehnte Bereicherung der Kenntnisse ist, glaube ich doch, dafs sich diese Einrichtung nicht auf alle Schulen übertragen läfst, ohne dafs mit Recht der Vorwurf der Überbürdung erhoben würde. Wir haben jetzt ohne Zweifel eine grofse Anzahl wenig befähigter Schüler auch in den oberen Klassen; man kann wohl eine Änderung dieses Zustandes wünschen, aber ihn nicht ignorieren, und deshalb meine ich, dafs man wohl einige Stücke als Ergänzung oder eine kleinere Schrift zum häuslichen Lesen aufgeben kann, im ganzen aber die Privatlektüre als eine freie Arbeit ansehen mufs, bei welcher der Lehrer sich weniger kontrollierend als helfend und ratend beteiligt. Bei geeigneter Anregung wenden sich — das zeigt die Erfahrung — die besseren und befähigteren Schüler von selbst solcher Beschäftigung zu und scheuen sich auch nicht, Rat und Unterstützung oder Leitung ihrer Thätigkeit sich vom Lehrer zu erbitten.

In Betreff der Versifikation können wir unsere Ansicht nicht verhehlen, dafs wir unter den jetzigen Verhältnissen auf den gewöhnlichen Anstalten die Metrik nicht weiter treiben und üben können, als zum Verständnis der altsprachlichen Lektüre und zur Unterstützung des deutschen Unterrichts nötig ist, dafs dagegen eine selbständige Pflege der Versübungen nur einigen bevorzugten Gymnasien überlassen werden kann. Damit der daraus erwachsende Schaden nicht zu grofs wird, scheint von Anfang an ein möglichst genaues Sprechen nach der Quantität geboten zu sein. Auch hier wird sich Gelegenheit genug bieten und namentlich die griechische Lektüre Veranlassung geben, die Schüler je nach Neigung und Fähigkeit auf weitere Übungen hinzuweisen. Als Ziel wäre vielleicht anzusehn die Fähigkeit, Hexameter und Pentameter selbst bauen und die horatischen Strophen erklären zu können.

Eisleben. C. Knaut.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Vollhering, Realschuldirektor, Das höhere Schulwesen Deutschlands vom Gesichtspunkte des nationalen Bedürfnisses, für Behörden, Schulmänner und Familienväter. Leipzig, Rudolf Linckes Verlag, 1883. 46 S. 8.

Der Titel ist nicht ganz zutreffend, sofern das Schulwesen vom national-ökonomischen Standpunkt aus beleuchtet wird. Denn in der Einleitung heifst es, nicht minder wichtig als die alles bewegende Steuerfrage sei diese: „Wird unserer höheren männlichen Jugend auf kürzestem, also billigstem Wege noch eine Bildung zuteil, die dieselbe befähigt, dereinst im Kampfe des Lebens sich über die Menge emporschwingen und auf der Höhe sich behaupten zu können"? und die weitere Frage: „Ist es nicht möglich, auch dem künftigen Handwerker ohne zu grofsen Zeitaufwand eine höhere Bildung zu gewähren zu seinem eigenen, wie zum Vorteile des gesamten Handwerks und damit auch zum Nutzen der ganzen Nation?" Ob diese Bildung ausreichen soll zur Befähigung, sich gleichfalls über die Menge emporzuschwingen, ist nicht gesagt. Der Verf. „glaubt als erfahrener Lehrer das Recht und als guter Deutscher die Pflicht zu haben, seine Ansicht in einer so hochwichtigen Frage weiteren Kreisen zu unterbreiten" und bietet, „wenn auch nicht durchweg seinem Kopfe entsprungene Gedanken, so doch durchweg sein eigenes geistiges Eigentum" dar.

Er beginnt mit einer Elegie auf dem Schlachtfelde. Im heifsen Kampfe ums Dasein ist die Löwin Realschule I. O. schwer verwundet, und „mancher bisher warme Verteidiger hat der besiegt daniederliegenden jetzt den Rücken gekehrt; das eigentliche Streitobjekt, die Festung gleichsam, um deren Besitz man stritt, die Berechtigung, Jünger des Äskulap[1]) vorzubereiten, ist ausschliefslich dem Gymnasium verblieben." — „Es wird eine harte

[1]) Der lateinlose Zukunftsschüler dürfte hier eines Fremdwörterbuches benötigt sein. Indes der ganz realistisch vorgebildete Naturforscher, welcher am Ende seines Probejahrs sich in pädagogischen Erwägungen mit angeborenen Kenntnissen und Erfahrungen gegen das Gymnasium aussprach, zierte ja seine Schrift mit einem griechischen Motto im Urtext, wodurch dann die Ähnlichkeit mit Schrader noch gröfser wurde.

Prüfungszeit für die seit ihrem Dasein fast unablässig schwer geprüfte R. I. O. hereinbrechen, wenn selbst eines Dr. Wiese Stimme von den Gegnern ungehört und unbeachtet verhallen konnte."

Alle Achtung vor *Wiese*, aber dieser Appell ist doch nicht ganz zweifelsohne; denn als bei Umlegung des Kursus mein Sohn gegen meinen ausgesprochenen Willen ein halbes Jahr zu früh nach Prima versetzt war, antwortete mir der Direktor auf die Frage, wie er zu solchem Unfuge käme, mit höchst vergnüglicher Miene: „Ja, wissen Sie, *in solchen Dingen mufs man nie den Vater fragen*."

Es werden aber, sagt der Verf., ganz sicher die Gymnasien die bei *Zurücktreibung der Realschule gemachte Beute*, die eben in einer bedeutenden Erhöhung der Schülerzahl besteht, wieder herausgeben müssen."

Mit Vergnügen! Die Gymnasien sehnen sich durchaus nicht nach Steigerung der Frequenz, sondern sie wünschen dringend, die Mufsgymnasiasten los zu werden. Auch die Staatsregierung hat sich sehr deutlich *gegen* den Andrang ausgesprochen. Namentlich diejenigen, welche „mit dem vielen Latein und nun erst mit dem Griechischen nicht in gutes Einvernehmen kommen können", wird kein Gymnasium zu halten suchen. Übrigens hat Ref. sich gefreut, vom Verf. ausdrücklich anerkannt zu sehn, die Lehrerschaft der Gymnasien habe sich bis auf ein paar vereinzelte Fälle gänzlich fern vom Kampfplatz gehalten.

Dafs die Realschule diesmal unterlag, sieht der Verf. als ein Glück an. „Stand sie doch, ganz hingerissen von der Kampfeslust, ganz erfüllt von dem erstrebten Siegespreise, vorläufig teilweiser Gleichberechtigung mit dem Gymnasium, fast im Begriff, ihr eigenstes Wesen aufzugeben, suchte sie doch zur Erreichung ihres Sieges bereits einen Bundesgenossen, der nach geleisteter Hülfe nichts Minderes als das Regiment in der Realschule gefordert haben würde, — das Latein oder doch dessen Verstärkung."

Das zweite Kapitel handelt von den Leistungen der Gymnasien und der Realschulen. „Die Folge der guten Fachvorbildung ist die, dafs der Philologe sich leicht in Specialitäten vertieft und sich darin verliert, der Theologe sich auf Spitzfindigkeiten wirft und statt eines tüchtigen Seelenhirten zum Wortklauber und Unheil stiftenden Eiferer wird." Ja, so steht wörtlich da. Nach anderen soll die Beschäftigung mit dem klassischen Heidentum das Gegenteil von theologischem Eifer hervorrufen.

„Der Mediziner dagegen mufs auf der Universität wie ein Schulknabe[1]) Dinge lernen, die ein *halbwüchsiger Realschüler* längst überwunden hat, die aber *derart* seine *Kraft*

[1]) Warum denn in knabenhafter Weise? Und wie steht es mit dem Zukunftsstudenten, der auf der Universität *amo* und λύω lernen soll?

und Energie in Anspruch nehmen, dafs, wenn sein eigentliches Studium beginnt, beide abgestumpft sind". Danach müssen die Leistungen eines ausgewachsenen Realschülers geradezu unheimlich sein.

Überhaupt aber ist ein neunjähriger Kursus zum Zweck sogenannter allgemeiner Bildung „des Guten zu viel." „Welcher Vater hat heute wohl die Mittel, seinen Sohn so viele Jahre hindurch zu erhalten? . . . Oder liegt vielleicht das jahrelange Ledigsein unserer studierten jungen Leute, wie man es jetzt so häufig trifft, im allgemeinen Interesse?" Diese Beobachtung trifft für die specifischen Gymnasiasten, die Theologen und Philologen, wohl nicht ganz zu; denn Prediger ohne Familie findet man aufser auf Kriegsschiffen im ganzen selten, und verheiratete Probekandidaten giebt es mehr als gut ist.

Die Junggesellen finden sich hernach in das Familienleben gar nicht hinein, zumal sie von der Schule her an das Wirtshaus gewöhnt sind, und „das Gymnasium selbst trägt durch seine Einrichtungen den Hauptanteil der Schuld an den jugendlichen Verirrungen", namentlich durch die Überbürdung mit täglich neunstündiger geistiger und dazu noch einseitiger Anstrengung. In Sachsen will man sich mit 8½ Stunden begnügen, „doch kommen diejenigen Schüler, welche an dem fakultativen Unterricht im Englischen, welche Sprache seitens der Gymnasien nicht als für die allgemeine Bildung erforderlich angesehen zu werden scheint, teilnehmen, oder die zukünftigen Theologen durch das Betreiben des Hebräischen mindestens auch auf täglich neun Stunden Arbeitszeit." Mit dem Realisten steht es besser; er wird nicht „gelangweilt und eingeschläfert"; seine Elasticität erlahmt nicht, da ihm in Sekunda doppelt so viel Lehrfächer entgegentreten. „Er erträgt eher eine gewisse Überbürdung als der Gymnasiast; durch dasselbe Arbeitsmafs, wie dieser, ist er nicht überbürdet", und Thatsache ist, dafs hier Verbindungswesen und Kneipleben weniger häufig zu beobachten sind.

Man kann zwar dagegen bemerken, dafs der Realist schon in Tertia, der Gymnasiast erst in Sekunda sich dem Biergenufs hingiebt, und dafs die Primaner der Realschulen wegen zu geringer Frequenz ihre Verbindungen auf Schreiber und Lehrlinge ausgedehnt haben; aber es ist auch als richtig anzuerkennen, dafs es verhältnismäfsig wenig unfleifsige Realprimaner giebt, weil überhaupt nur fleifsige den meist späten Entschlufs fassen, die I zu absolvieren, und weil die Prüfung in mehr Fächern positive Kenntnisse erfordert, die sich nicht durch den — etwaigen — Geist ersetzen lassen, worauf der begabte Gymnasialprimaner sich leichter verläfst.

Das Ergebnis der Untersuchung ist: „Der Abiturient des Gymnasiums tritt einseitig und mit zwei Ausnahmen für seine Studien ungenügend vorbereitet aus der Schule aus. Der Abiturient des Realgymnasiums ist meist besser vorgebildet, aber in

der Auswahl des Berufes beschränkt, auch thatsächlich für das Studium der alten Philologie und für das der Theologie nicht ausgerüstet. Beide besuchen länger als gut ist die Schule zum Schaden der eigenen pekuniären Verhältnisse und damit indirekt zum Schaden des nationalen Wohlstandes, ihre Mehrarbeit kommt niemandem, nicht einmal ihnen selbst recht zu nutze."

Als Antwort auf diese Klage legt der Verf. im 3. Kapitel seinem stilistisch offenbar unterschätzten Gegner die Frage in den Mund: „Warum soll der jetzige allgemeine Bildungskursus unserer beiden weitverbreitetsten höheren Schulgattungen, des humanistischen und des Realgymnasiums, ein zu langer sein?" Was es mit dem kühnen „soll" für eine Bewandtnis habe, ersieht man einige Zeilen später aus dem Zusatz, dafs man ja doch früher nicht minder als jetzt, bevor man die Hochschule bezog, das Gymnasium zu absolvieren gehabt habe.

O nein, sagt der Verf., früher war der Besuch der Hochschule an keinerlei Vorbedingung geknüpft, und es klingt wie Ironie, dafs in dem Jahrhundert der Freizügigkeit, des Fallenlassens der Meisterprüfung und des Innungszwanges gerade dem nach geistiger Bildung Durstenden Schranken errichtet werden, während doch die in der Zeit des Zopftums, der höchsten staatlichen Bevormundung und des absoluten Willens erlassene Abiturientenprüfungsordnung vom Jahre 1788 ausdrücklich sage: Es ist nicht unsere Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, dafs es nicht jedem Vater und Vormunde freistehn sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken; dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben. Diese feine Ironie des Mannes mit dem Zopfe hindert den Verf. nicht im mindesten, besagte bürgerliche Freiheit allen Ernstes zu beanspruchen. Ferner habe früher das Abgangszeugnis von einer Realschule mit 7, ja mit 6 Jahreskursen für etliche Fächer zum Besuche der Hochschule berechtigt[1]) und an den Gymnasien seien strebsame Schüler in den unteren Klassen halbjährlich versetzt. Der Verf. klagt, dafs diese Zeiten vorbei sind, wo man einen 9jährigen Kursus in 7 Jahren oder wohl sogar in kürzerer Zeit durchlaufen konnte (S. 16), und staunt gleichzeitig (S. 17) mit einem Seitenblick auf lateinische Aufsätze, Naturwissenschaften und die neueren Karten von Afrika über die Elasticität unserer Jugend, die so vieles zu bewältigen habe. Sollte es sich da nicht doch empfehlen, etwas Kraft in Zeit umzusetzen?

Das 4. Kapitel stellt die Erfordernisse der allgemeinen Bildung fest, wobei ganz richtig bemerkt wird, dafs mit diesem

---

[1]) Vielleicht unter Vorbehalt des später einzureichenden Konfirmationsscheines.

Begriff ein grofser Unfug getrieben werde. „Unweigerlich gehört zur allgemeinen Bildung eine tüchtige geschichtlich-philosophische Schulung, nicht aber ein Wissen von Schlachtendaten, der Regierungsdauer von Fürsten und dergleichen Einzelheiten, nicht die Kenntnis philosophischer Systeme und Brocken"; ferner ein möglichst eingehendes geographisches Wissen, Kenntnis der französischen und englischen Sprache, „wenn auch nicht unbedingt (!) die Fähigkeit, diese Sprachen fertig sprechen (!) zu können"; mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung nebst einiger Zeichenfertigkeit, auch Kenntnis der Naturvorgänge und Prinzipien, auf denen die Konstruktion der zahlreichen Maschinen beruht; daneben die Ausbildung des Gemütes und des Kunstsinns, sowie des Körpers in täglichen Turnstunden.

Die alten Sprachen sind Luxusartikel. Denn „die Zustände und Gedanken der Alten . . sind längst in deutsches Eigentum verarbeitet worden"; für die Fremdwörter würde die Erlernung des Hebräischen und des Arabischen ebenso nötig sein; die Universitätsvorträge aber möge man — soweit sie nicht für Philologen und Theologen gehalten werden — so einrichten, dafs sie ohne Kenntnis der alten Sprachen zu verstehen sind. Der pädagogische Mifsgriff, mit dem Lateinischen zu beginnen, kann nicht dadurch begründet werden, dafs es die Muttersprache des Französischen und Englischen sei; denn solche Konsequenzler möchten mit dem Sanskrit anfangen.

„Eine Schule, welche alte Sprachen betreibt, können wir nicht als eine Stätte allgemeiner Bildung gelten lassen."

Danach wird dann in Kap. V—VII der Reformplan vorgelegt:

1. Elementarschulen mit 3 Jahreskursen
2. Einheitsschule „ 6 „
3. Realschule „ 5—6 „

Diese setzt die Absolvierung der 3 ersten Kurse der Einheitsschule voraus und stimmt mit den drei oberen Stufen in der Stundenverteilung überein:

Deutsch 3, Franz. 3, Englisch 4, Gesch. 2, Geogr. 2, Rechnen 1, Math. 5, Naturw. 4, Zeichnen 2, Summa 26[1]), wozu noch Religion, Turnen, Gesang und vielleicht auch etwas Handfertigkeitsunterricht, zusammen 8 St. kommen, so dafs jede Klasse, auch die unterste der Einheitsschule, 34 St. hat.

Die Gymnasien, welche als Fachschulen wohl noch eine Weile bestehen bleiben, haben sich gleichfalls an die 3. Klasse der Einheitsschule anzuschliefsen und beginnen das Lateinische in dem ersten ihrer 6 Jahreskurse mit 10 St., während die folgenden

[1]) Die 4. Stufe der Einheitsschule resp. die 1. der Realschule legt dem Franz. und Engl. je eine St. zu, die der Mathematik und den Naturwissenschaften entzogen wird, und die obersten Stufen der Realschule verwenden eine math. St. zum Zeichnen. (3 St.)

dafür je 5 St. aufweisen. Die beiden obersten Klassen haben je eine (!) französische, zwei englische und zwei (!!) mathematische Stunden. — —

Die reformierte Realschule ohne Latein gewährt nunmehr für die Mehrzahl der höheren Berufskreise eine Vorbildung, die der gymnasialen mindestens gleichsteht (wenn sie dieselbe nicht überragt) und schneller und billger zu erwerben ist. Sie entläfst zu allen Studien; allenfalls mag den künftigen Theologen und Philologen nach dem 3. akademischen Semester eine Prüfung in den alten Sprachen auferlegt werden. — Der Gewinn eines Jahres gegen das Gymnasium ist durchaus nicht ungerecht; denn das Bau-, Berg-, Forst- und Ingenieurfach verlangt eine längere praktische Ausbildung; die realistischen Theologen, Philologen und Juristen müssen noch nachträglich Latein lernen, was auch für das Studium der neueren Sprachen gefordert werden kann. Für Mathematiker und Naturforscher mag der äufseren Gerechtigkeit wegen die Studienzeit um ein Jahr verlängert werden[1]. Die Mediziner aber behaupten den Vorsprung gegen alle Gymnasiasten, zumal gegen die Fachgenossen. — Das ist denn in der That eine überraschend glückliche Lösung! Durch die Konvertierungsprämie eines vollen Jahres werden die Jünger Äskulaps bewogen, sich zu Realisten umstempeln zu lassen! — Übrigens soll auch kein Zunftzwang zu Gunsten der Realschulen gelten, sondern wenn aufser Theologen und Philologen noch irgendwer den längeren und unzweckmäfsigen Weg durchs Gymnasium einschlagen will, so mag er es thun, zumal wenn keine Realschule am Orte ist.

Die Männer, welche seither mit warmem Eifer für das Realgymnasium eingetreten sind, werden über dessen klanglose Bestattung zwar einigermafsen betroffen sein, aber doch die grofsartige Leistung des Herrn Vollhering anerkennen müssen. Denn, um in dessen Bilde zu bleiben, die am leichtesten zugängliche Festung der medizinischen Fakultät war selbst mit der Artillerie des Lateinischen nicht einzunehmen; er aber hat ohne die Artillerie das ganze Festungsviereck aller Fakultäten erobert.

Gegenüber der so einfachen, klaren und konsequenten Lösung des Problems klingt es fast wie träumerische Romantik, wenn man im Osterprogramm des Elbinger Gymnasiums liest: „Ja was ist denn die Eigenart deutscher Bildung? Doch wohl der ideale Sinn. In strenger Pflicht und ernster Arbeit den Geist der Jugend zu üben, nicht an dem, was morgen verwertet werden kann, sondern an dem, was edel und schön ist; sie abzuziehn von allem Niederen und Gemeinen, sie zu begeistern für alles Hohe,

[1] D. h. gegen die anderen Fächer, nicht gegen die Mathematiker der Gymnasien mit den 2 St. in II und I.

das der Genius des deutschen Volkes geschaffen hat, Verehrung für jede sittliche Gröfse in ihre Herzen zu pflanzen und den Trieb der Nachahmung, das ist, das sei deutsche Bildung. Zwar ich weifs, die Idealisten sind allezeit verspottet worden als Träumer in Wolkenkuckucksheim; es hat damit wahrlich nicht not. Das alltägliche Leben rauscht laut genug, jeder Kahn auf dem Flusse, jede dahinsausende Lokomotive, jeder Hammerschlag der Fabriken ruft der Jugend zu, dafs das Leben einst andere Forderungen an sie stellt und zu stellen berechtigt ist. Aber wenn nicht alles der Regina Pecunia unterthan werden, wenn der Mensch nicht so viel gelten soll als er hat, wenn Deutschland nicht in Materialismus versinken soll, nun dann mufs jeder, der einen Einflufs auf die Erziehung hat, mit vollem Bewufstsein den idealen Sinn als ein geistiges und sittliches Ferment in der Nation und zumal in der Jugend, so viel er vermag, zu fördern bestrebt sein. Und das darf denn doch wohl an dieser Stätte gesagt werden: zu solchem Ziele führt der sicherste und beste Weg durch die schönen, lichten Hallen des klassischen Altertums. Wenn einst die Deutschen nicht mehr jene der Welt nie wieder gelungene Blüte von Hellas schätzen, wenn die deutsche Jugend sich nicht mehr an Homer und Sophokles, an Plato und Demosthenes begeistert, dann geht es abwärts mit der deutschen Bildung."

So giebt es also auch in unserm aufgeklärten Zeitalter immer noch Leute, welche meinen, die deutsche Jugend schöpfe aus dem alten griechischen Plunder eine edlere, tiefere, nachhaltigere Bildung für Geist und Gemüt, als aus der französisch-englischen Litteratur, William den Grofsen mit eingeschlossen. — Was stellt man mit so sonderbaren Schwärmern auf? Nun, man läfst sie, wie die schönen, stillen Menschen am Ganges, ruhig weiter knieen vor ihrer Lotosblume, die sich ja doch bald ängstigen wird vor der Sonne Pracht, vor dem hellen Tagesgestirn der allaufnehmenden Oberrealschule ohne Latein.

Wenn wir somit diese neue Vorhalle der akademischen Studien nicht anzuerkennen vermögen, so schlagen wir doch die segensreiche Wirkung der Oberrealschulen, auch wenn sie zum Teil der Prima entbehren, sehr hoch an. Auf ihrer Entwickelung beruht hauptsächlich das Heil für unser in Überproduktion von Halblateinern verfahrenes Schulwesen. Doch darüber vielleicht ein ander Mal.

Danzig. Karl Kruse.

Jos. Feldmann, Lateinische Syntax. In den Hauptregeln mit Rücksicht auf die vergleichende Sprachwissenschaft übersichtlich zusammengestellt. Hannover, Hahn'sche Buchhandlung, 1882. 69 S. 8.

Die Versuche, die Hauptregeln der Syntax in kurzer Fassung dem Schüler in die Hand zu geben, mehren sich, und zwar in der Weise, dafs dabei ein doppeltes Verfahren beobachtet wird,



entweder mit Verweisen auf eine gröfsere Grammatik (bis jetzt auf Ell.-Seyffert), oder ohne solche in selbständiger Form. Bücher der ersten Art sind nach der Ansicht des Ref. für den Unterricht ziemlich überflüssig. Mag eine umfangreichere Grammatik dem Schüler auch anfangs Schwierigkeiten bereiten: die dem Klassenstandpunkt angemessene Auswahl der einzelnen Regeln, die Erläuterungen von Seiten des Lehrers, die Anwendungen in mündlichen und schriftlichen Übungen, die häufigen Wiederholungen bewirken, dafs mit der Zeit auch eine gröfsere Grammatik sich dem Schüler als ein klares und übersichtliches Ganze darstellt, in dem er sich leicht orientiert. Andererseits kann nicht geleugnet werden, dafs in unsern gewöhnlichen Schulgrammatiken eine Reihe von entbehrlichen Angaben sich finden, auf welche bei Gelegenheit der Lektüre aufmerksam zu machen genügt, dafs die Übersicht über die allgemeinen Regeln durch eine übergrofse Fülle von Ausnahmen getrübt, dafs ferner für die einzelnen Regeln oft noch die kürzeste und klarste Fassung vermifst wird. So sind denn Versuche, ohne Anlehnung an eine ausführlichere Grammatik den gesamten syntaktischen Stoff zu gestalten und in knappster Form zum Ausdruck zu bringen, an und für sich als dankbare Arbeit zu begrüfsen; aber einen solchen Versuch kann nur ein Lehrer unternehmen, der durch langjährigen Unterricht sich diesen Stoff vollständig zu eigen gemacht hat und infolge dessen imstande ist frei darüber zu disponieren, der ferner genügenden pädagogischen Takt einerseits, genügende Gelehrsamkeit andererseits besitzt, um das Wichtige von dem Unwichtigen zu unterscheiden. Schliefslich erwartet man von demselben selbstverständlich, dafs er die nötige Logik besitzt, um das allgemeine Gesetz für eine Summe von einzelnen Spracherscheinungen in Form einer Regel zweckmäfsig zu gestalten.

Von diesen Eigenschaften hat der Verfasser in vorliegendem Buche keine hervortreten lassen; dasselbe ist unfertig, Verf. hätte es in seinem Pulte festhalten und einer wiederholten gründlichen Durchsicht resp. Umarbeitung unterziehen sollen, ehe er es herausgab. Durch seinen Titel „in den Hauptregeln mit Rücksicht auf die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft übersichtlich zusammengestellt“ erregt dasselbe von vornherein ein gewisses Interesse. Um so mehr wird man enttäuscht, da die Kenntnisse des Verf.s auf dem Gebiete der vergleichenden Sprachwissenschaft sich nur auf den Ablativus zu beschränken scheinen, über welchen S. 3 sich die gelehrte Anmerkung findet: „Der lat. Ablativus, ein Mischkasus, bezeichnet mannigfache Verhältnisse; er umfafst die Verhältnisse, welche im Sanskrit durch den Ablativ, Lokativ und den Instrumentalis ausgedrückt werden. Er bezeichnet also a) das Verhältnis u. s. w.“ Übrigens hat Verf., nachdem er zuerst die syntaxis convenientiae unter dem

Titel „Kongruenzlehre“ behandelt hat, welche er unlogisch als Regeln über den Nominativus bezeichnet und zu der er ebenso unlogisch den Vocativus hinzufügt (vgl. S. 1 Vom Nomen. A. Kongruenzlehre 1. Nominativus. S. 3: 2. Vocativus), in dem folgenden Abschnitt, der eigentlichen Kasussyntax (vgl. S. 3: B. Rektionslehre), dem Ablativus die erste Stelle angewiesen, durch Heynachers Schrift „Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Caesars im Bellum Gallicum für die Behandlung der lat. Syntax in der Schule“, wie er selbst Einl. S. VII bemerkt, veranlafst, dem er auch sonst mannigfache Anregung verdanke. In dieser sonst verdienstvollen Abhandlung findet sich nun S. 85 weiter nichts als die Bemerkung: „Übrigens lehrt ein Blick auf meine Tabelle, dafs der Ablativus der wichtigste Kasus ist, da sein Umfang der gröfste. Könnte mit ihm nicht die Kasuslehre begonnen werden?“ Dagegen ist zu bemerken, dafs die Schwierigkeit einer einzelnen Partie nicht als Grund gelten kann, das Prinzip der systematischen Anordnung über den Haufen zu werfen; eine nach diesem Gesichtspunkt gearbeitete Grammatik würde ein merkwürdiges Konglomerat von Regeln ergeben, das den Wert des Unterrichts in der lat. Grammatik bedeutend herabsetzen würde. So mufs denn dieser Versuch des Verf.s, aus dem bisherigen Rahmen herauszutreten, als verfehlt bezeichnet werden. Was nun die Behandlung des Ablativus selbst anbetrifft, so fragt es sich, ob eine Gruppierung der einzelnen Regeln nach den sprachwissenschaftlich festgestellten Grundbegriffen dieses Kasus, wie Verf. dieselbe versucht hat, ohne an die Klarheit der Lattmannschen Fassung heranzureichen, sich als praktisch erweist. Da nun jene Grundformen selbst zwar im ganzen feststehen, aber die Auffassung des Instrumentalis noch hin und her schwankt, die Bezeichnung desselben als Sociativus jedenfalls die richtigere ist, aus welcher dann wieder die Verwendung desselben als Instrumentalis als abgeleitet erscheint, ferner in Beziehung auf die Gebrauchsformen des Ablativus selbst eine verschiedene Gruppierung der einzelnen Erscheinungen möglich ist, so kann der sprachwissenschaftliche Standpunkt in diesem Falle für eine Schulgrammatik nicht mafsgebend sein, vielmehr mufs die Anordnung der einzelnen Regeln durch praktische Erwägungen bedingt werden. Wohin eine solche Verwendung jener Grundbegriffe führt, mag an folgender Regel nachgewiesen werden (vgl. § 29 bei Feldmann): „Der instrumentalis steht als ablativus qualitatis nur in Verbindung mit Adjektiven, adjektivischen Pronomina mit und ohne *esse* zur Bezeichnung der Eigenschaft. Beisp.: *Erat inter Labienum atque hostem difficili transitu flumen ripisque praeruptis.*“ Was soll hier der Schüler mit der ihm geläufigen Auffassung von instrumentum als Mittel oder Werkzeug, wodurch etwas erzielt oder erreicht wird, anfangen? Wenn ihm nicht von dem Lehrer gesagt wird, dafs die Eigenschaft als

dasjenige erscheint, womit der betr. Gegenstand ausgestattet ist, so ist der übergeordnete Begriff des Instrumentalis vollständig wertlos, wobei denn freilich noch zweifelhaft bleibt, ob diese Erklärung die sprachwissenschaftlich richtige ist, und ob nicht vielmehr das einfache Verhältnis der Zusammengehörigkeit, der societas, es ist, welches die Verwendung des Ablativus in dieser Form hervorgebracht hat. Alle derartigen Erklärungen werden für den Standpunkt eines Tertianers ziemlich überflüssig sein, da die logische Deduktion, wie ein Kasus zu den verschiedensten Anwendungen innerhalb einer Sprache gelangt, für ihn geringes Interesse gewährt, wenn ihm nicht dadurch ein praktischer Gesichtspunkt für die betr. Anwendung mitgeteilt wird. Ob er aufserdem die Sache überhaupt begreift, ist mir nach meinen Erfahrungen zweifelhaft; macht es selbst doch den Primanern Mühe, die einzelnen Spracherscheinungen, deren Anwendung sie beherrschen, in dieser Form zu subsumieren. Doch es liegt nicht in meiner Absicht, die Sache hier ausführlicher zu behandeln und die jedesmalige Auffassung der einzelnen Gebrauchsformen des Ablativus, wie sie Verf. geboten, zu kritisieren: im ganzen mufs über das Buch bemerkt werden, dafs von den sonstigen Ergebnissen der Sprachwissenschaft für die Behandlung der Syntax darin nichts zu finden ist, dafs dasselbe eine Kompilation von mehreren Grammatiken ist, die in Beziehung auf stilistische Fassung und logische Schärfe fast überall zu wünschen übrig läfst, und in welcher Verf. vielleicht in der guten Absicht, recht kurz zu sein, Unrichtigkeiten sich zu Schulden kommen läfst, vor denen ihn sein wissenschaftliches Gewissen hätte bewahren müssen. Da es zwecklose Mühe wäre, alles hierher gehörige verbesserungsfähige Material zu citieren, so will ich nur weniges herausgreifen, und zwar zunächst aus der „Rektionslehre" Folgendes: § 8. Der Ablativ bezeichnet die wirkende Ursache und steht bei passiven Verben (ablativus rei efficientis); a. verba finita (*premere*, *continere* etc.) Die Person steht mit *a*; wird sie als Kollektivum aufgefafst, im blofsen Ablativ. b. participia perf. pass. coniuncta. — Danach wären also *premere*, *continere* passive Verba! Die „als Kollektivum aufgefafste Person" nimmt sich nicht übel aus; schliefslich was soll hier in aller Welt die Unterscheidung zwischen verbum finitum und participium perf. pass. coniunctum? — § 12. Der Ablativ steht bei *opus esse*. Dies wird entweder unpersönlich gebraucht: Die Sache steht im Ablativ (*mihi opus est libris*) oder persönlich: Die Sache steht im Nominativ (*mihi opus sunt libri*) etc. — Und doch heifst's an der Spitze der Regel ganz ohne Einschränkung: Der Ablativ steht bei *opus esse!* — § 32. Der genetivus obiectivus bezeichnet die Person oder Sache, auf welche eine Handlung oder Empfindung sich bezieht, welche das logische Objekt derselben ist. — Soll wirklich, wie es nach dieser Fassung nur möglich ist, die Hand-

lung oder Empfindung Objekt der Person resp. Sache sein? Dazu findet sich die Anmerkung: Vom pronomen personale werden in der Bedeutung des gen. obi. nur die Genetivformen gebraucht: *mei, nostri, vestri* — (wirklich: nur?) *nomen regis* „das Wort König", *verbum carendi* „das Wort entbehren" (genetivus explicativus). — Also gen. explicativus gilt dem Verf. als eine Art des obiectivus! — § 40. *Interest* „es liegt daran" hat die Person im Genetivus, die Sache im Infinitiv oder Accusativus cum infinitivo oder indirekten Fragesatz oder *ut*-Satz oder Neutrum eines Pronomens (nicht ein (!) Substantiv) u. s. w. — Oberflächlicher kann eine Regel wohl nicht gefafst werden. — Anm. 2 dazu lautet: Wie *interest* steht *refert*, aber ohne Bezeichnung einer Person (absolut). — Kennt Verf. wirklich nicht die Verbindung: *mea, tua* etc. *refert*?

Aus dem 2. Abschnitt, der Lehre vom Verbum, mögen folgende Regeln zur Charakteristik genügen: § 64. Das tempus perfectum drückt eine in der Gegenwart vollendete Thatsache aus: *scripsi* „ich habe geschrieben", bin mit Schreiben fertig. Die vollendete Handlung wird oft mit Rücksicht auf ein gegenwärtiges Ereignis derselben oder einen daraus hervorgegangenen Zustand ausgesagt: *dixi* „ich habe geredet" d. h. bin damit fertig u. s. w. Das Perfectum ist auch erzählendes Tempus (perf. historicum) — Verf. hat statt „Ereignis" wohl „Ergebnis" schreiben wollen; dafs das perf. auch erzählendes Tempus ist, stellt diesen Gebrauch als den seltenern hin. Belegt wird derselbe mit dem merkwürdigen Beispiel: *Saltum Pyrenaeum transtulit (Hannibal)!* — § 65 steht neben *ubi primum* etc. *quam primum* statt *cum primum*. — § 68 beginnt: die beiden tempora futura stehen für die dauernde und vollendete Handlung der Zukunft — Fut I u. II promiscue! — § 78 ist von *iubeo* in der Anmerkung gesagt, dafs danach nie *ut* sich finde, und *cupio* als mit *ut* zu konstruieren bezeichnet. — § 84 Anm. heifst es über *quin*: Diese Konjunktion *quin* ist nicht zu verwechseln mit dem *quin* interrogativum etc. — Wenn Verf. mehr wissenschaftlichen Sinn besäfse, würde er sich gewifs nicht so ausgedrückt haben. — § 90 wird der Konjunktiv nach *antequam* und *priusquam* noch damit motiviert, dafs die Handlung ev. als vom Schicksal beabsichtigt erscheint! — § 100 Anm. lautet: Es heifst immer *memento, mementote* etc. — Verf. scheint also noch andere Imperativformen von *meminisse* zu kennen! — Zu § 105: Die Verba sentiendi (!) und declarandi werden mit *ut* finale konstruiert, wenn sie eine Aufforderung enthalten u. s. w., findet sich das ganz aus dem Zusammenhange herausgerissene Beispiel: *Tribunos militum adire atque obsecrare, ut per eos Caesar certior fieret, ne labori suo . . . parceret*, wozu überhaupt bemerkt werden mag, dafs die Beispiele aus Cäsar, worauf sich Verf. in der Einleitung (vgl. S. VI) etwas zu gute thut, durchweg unpraktisch gewählt sind. In den Regeln

über Gerundium und Gerundivum § 112 heifst es: Das unpersönliche Gerundivum wird mit dem Kasus seines Verbs konstruiert, z. B. *obliviscendum est iniuriam* (!), *utendum est viribus* etc. Dazu vgl. § 113 Anm.: Auch bei *utor, fruor, fungor, potior* steht die gewöhnliche Gerundivkonstruktion. Doch wird das Gerundium dieser Verba mit *esse* nur unpersönlich gebraucht: *utendum est occasione* etc.!! Dafs man nicht sagen kann: Der genetivus gerundii oder gerundivi steht etc. (§ 114) mag sich Verf. selbst klar machen. Doch es ist zwecklos, noch mehr unrichtige resp. oberflächliche Angaben, schief ausgedrückte Regeln zu häufen und Druckfehler zu notieren, deren das Buch aufser den S. 69 angegebenen und berichtigten noch eine ganze Reihe enthält. Zum Schlufs citiere ich noch die letzte Regel des Anhangs, des 3. Teiles des Buches, worin Verf. einen Abrifs der sogenannten syntaxis ornata giebt; dieselbe lautet (§ 140): Hendiadys ist diejenige Figur, in der ein zusammengesetzter Begriff durch 2 beigeordnete Substantive ausgedrückt wird. — Dazu ist als Beispiel gegeben: *Collem ex omnibus fere partibus palus difficilis atque impedita cingebat!!*

Diese „mit Rücksicht auf die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft zusammengestellte“ Syntax verdient in unsern Schulen keinen Platz, so lange sie nicht in einer völlig veränderten Gestalt vorliegt.

Eberswalde. August Teuber.

P. Harre, Hauptregeln der lateinischen Syntax zum Auswendiglernen nebst einer Auswahl von Phrasen. Mit Verweisung auf die Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt. Siebente, verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883. 124 S. 8. kart. 1,25 M.

Obwohl die Harreschen Hauptregeln erst vor 4 Jahren in dieser Ztschr. 1879 S. 598 ff. einer Besprechung unterzogen worden sind, so scheint doch ein erneuter Hinweis auf das treffliche Büchlein nicht überflüssig. Einerseits hat es in den drei Auflagen, die seitdem erschienen sind, besonders in der neuesten, wesentliche Verbesserungen erfahren, anderseits ist jetzt, wenigstens in Preufsen, durch die Verringerung der Zahl der lateinischen Stunden das Bedürfnis nach einem derartigen Buche noch fühlbarer geworden. Denn wenn die Lektüre jetzt nicht noch mehr zurücktreten soll, als es bisher schon geschehen ist, mufs der grammatische Stoff beschränkt und in einer Form den Schülern vorgelegt werden, die das sichere Erlernen und Behalten der Regeln möglichst erleichtert.

Beide Forderungen hat Harre in vollem Mafse erfüllt. Er hat zunächst alle grammatischen Konstruktionen ausgeschieden, die nicht streng klassisch sind, d. h. sich nicht durch Cicero oder Cäsar belegen lassen, und alle Singularitäten des klassischen Sprach-

gebrauchs, soweit sie überhaupt in einem Lernbuche für Schüler Erwähnung verdienen, in die Anmerkungen verwiesen. Für diese Beschränkung werden, denke ich, Lehrer und Schüler dem Verf. dankbar sein. Ich halte es für durchaus notwendig, dafs in einer Schulgrammatik diejenigen Konstruktionen, die sich nur bei Nepos, Sallust, Livius oder gar nur bei den Dichtern finden, und alle die Fälle, wo Cicero oder Cäsar einmal von ihrer Regel abweichen, entweder ganz ignoriert oder wenigstens räumlich, etwa in Anmerkungen am Fufse der Seite, von dem, was der regelmäfsige und klassische Sprachgebrauch bietet, geschieden werden. Denn bei den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische mufs doch, wenigstens für die Grammatik, ausschliefslich Cicero und Cäsar mafsgebend sein, und was in der Lektüre dem Schüler an grammatischen Konstruktionen sonst vorkommt, braucht er nicht notwendig in seiner Grammatik zu haben oder gar zu lernen. Würde ihm bei der Präparation eine unbekannte grammatische Konstruktion Schwierigkeiten machen, so hat der Lehrer, wie auch in anderen Fällen, wo sich der Schüler unnütz oder doch allzusehr abmühen müfste, die Pflicht, ihm vorher die nötige Anweisung zu geben; im übrigen genügt die Besprechung bei Durchnahme des Übersetzten. Mit der Durchführung dieses Prinzips fällt bei Harre mehr grammatischer Stoff weg, als man, an die Regeln der gangbaren Schulgrammatiken gewöhnt, für möglich hält, und manchem Verf. einer Schulgrammatik wäre ein Studium des kleinen, anspruchlosen Büchleins zu empfehlen. Ich möchte hier nur hinweisen auf die Umschreibung des Conj. Fut. durch *futurum sit ut*, die in allen Grammatiken und Übungsbüchern eine grofse Rolle spielt, aber in den alten Schriftstellern überhaupt nicht nachweisbar ist, und auf *futurum esse ut* mit Conj. Pf. oder Plusqpf., das gleichfalls äufserst selten vorkommt.

Einen noch gröfseren Vorzug des Harreschen Buches sehe ich aber in der Fassung der Regeln. Verf. hat stets die knappste Form gewählt und das besonders Wichtige noch durch den Druck hervorheben lassen. Oft giebt er nur Formeln wie *recordor rem* und *de aliquo, recuso ne, non recuso quominus* oder *quin*, und ich mufs nach mehrjährigem Gebrauche des Buches in mittleren und oberen Gymnasialklassen sagen, dafs dergleichen Formeln der Schüler leichter lernt, fester behält und mit ihnen sicherer operiert, als wenn er lernen mufs: „bei *recordor* wird die Sache, deren man sich erinnert, durch den Acc., die Person durch *de* mit dem Abl. ausgedrückt“. Die Konstruktion von einzeln stehenden, nicht zu einer bestimmten Klasse gleichartiger und gleichkonstruierter Wörter gehörigen Adjektiven und Verben hat Verf. meist in der angehängten Sammlung von Phrasen angegeben, wo also der Schüler lernt: „*afficere aliquem dolore* = jemanden betrüben, *bellum inferre finitimis* = die Nachbarn bekriegen, *de civibus*

bene mereri (*meruisse* und *meritum esse*) = sich um die Mitbürger verdient machen". Durch diese Beschränkung des Stoffes und Knappheit des Ausdrucks ist es möglich geworden, die gesamte Syntax mit den notwendigen Beispielen auf 62 Seiten zusammenzudrängen. Dadurch aber ist nicht nur das Lernen der Regeln, sondern besonders auch das so dringend notwendige Repetieren gröfserer Abschnitte wesentlich erleichtert. Bei den gewöhnlichen Grammatiken schreckt dagegen den Schüler die grofse Zahl der Seiten, die repetiert werden sollen, entweder überhaupt von dem Versuche ab, das Pensum zu bewältigen, oder verführt ihn zu einem flüchtigen Durchlesen oder beansprucht sehr viel Zeit. Und die Folge davon sind Zustände in der Prima, wie sie Menge in seinem Repetitorium der lateinischen Grammatik, wenn auch vielleicht etwas übertreibend, schildert.

Der oben erwähnte Anhang endlich enthält aufser einer Sammlung der am häufigsten bei Cicero und Cäsar vorkommenden Phrasen eine grofse Anzahl grammatischer und stilistischer Einzelheiten, die besonders in oberen Klassen nicht gut entbehrt werden können, in Form kurzer Beispiele, die, wo es nötig ist, durch eine Anmerkung sub linea erläutert werden; oft ist auch auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik von Ellendt-Seyffert oder der Stilistiken von Berger und Haacke verwiesen. Der ganze Stoff ist zweckmäfsig auf die Klassen IV, III^b, III^a, II verteilt und in jeder Abteilung wieder nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet. Es macht dieser Anhang jede gröfsere Grammatik selbst für die Prima überflüssig, und thatsächlich wird an verschiedenen Anstalten keine andere Syntax gebraucht.

Die besprochenen Vorzüge unseres Buches waren schon den ersten Auflagen eigentümlich: die neueste Auflage hat aber, wie z. T. schon die fünfte und sechste, bedeutende Verbesserungen erfahren. Früher war nämlich der Stoff allzusehr zerrissen, indem er auf Hauptregeln und Anmerkungen über und unter dem Strich, d. h. unmittelbar hinter der Hauptregel und am Fufse der Seite verteilt war; ferner vermifste man bei einigen Phrasen erklärende Worte, hie und da auch ein erläuterndes Beispiel zu einer Regel. Jetzt hat Verf. „den berechtigten und vielfach laut gewordenen Wünschen, die Noten unter dem Strich möglichst zu beschränken, verschiedene Regeln durch Beispiele zu erläutern und umgekehrt zu manchen Beispielen die Regel hinzuzufügen, zu entsprechen gesucht". Aufserdem hat das Buch einige auch nach der stofflichen Seite neue Zusätze erhalten, die ein von manchem empfundenes Bedürfnis befriedigen werden; ferner sind einige Phrasen aus dem Anhang unter die Regeln versetzt worden, weil sie hier besser am Platze zu sein schienen; endlich hat Verf. mehrere Ungenauigkeiten der früheren Auflagen berichtigt und hie und da den Regeln eine angemessenere Fassung gegeben. Wenn auch durch die erfolgten Veränderungen und Zusätze der

Umfang des Buches um 13 Seiten gewachsen ist, so hat es doch auch gleichzeitig ganz wesentlich gewonnen.

Mit einigen dieser Zusätze ist Ref. nicht ganz einverstanden. In § 4 erscheint mir die Anm. 2 oben überflüssig, weil die Ausdrücke „prädikatives Attribut“ und „prädikative Apposition“ in § 6 und in der dazu gehörigen Anm. 1 unten in genügender und und für den Schüler sogar verständlicherer Weise erklärt sind. — § 10 halte ich das für den Gen. part. gewählte Beispiel aus Caes. BG. I 1, 1 für unzweckmäfsig, weil der Schüler gleich darauf lernen mufs, dafs *unus* mit *de* oder *e* zu verbinden ist. — In § 57 wäre die Regel über den Gebrauch des Futurums wohl besser von der Regel über den Gebrauch der Tempora zur Bezeichnung der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit getrennt worden; vielleicht verdiente auch die Fassung „fällt die Handlung des Nebensatzes in die Zukunft, so steht das Futurum“ den Vorzug. — § 63b, 2 läfst sich die Behauptung, dafs alle Nebensätze mit wer, was, wie, wo, wann u. s. w. indirekte Fragesätze seien, schwerlich verteidigen. — § 78, 3 müfste das gewählte Beispiel durch die Regel über die Cons. temp. des Präsens historicum erläutert werden. — § 83, Anm. 1 wird man Anstofs nehmen an der Wendung: „*erraturus fuisti* oder *eras* ist zu wählen, wenn der irreale Folgesatz zu einem Infinitivsatze oder zu einem Nebensatze wird, der schon an sich den Konjunktiv verlangt“. — In § 83, Anm. 4 unten müfste, wenn man nicht die ganze Anm. streichen will, hinter dem zweiten Beispiele stehen: „(or. obl.!)“, da der Schüler schwerlich einsehen wird, warum es heifsen soll *non dubitabam, quin erraturus fueris*, aber *negabat se dubitare, quin erraturus fuisses*. — § 83, Anm. 4 oben ist die Fassung „die Ausdrücke des Könnens, Sollens, Müssens haben auch nach einem irrealen Bedingungssatze oft den Indikativ der Vergangenheit“ ungenau.

Alle diese Ausstellungen sind aber unwesentlich gegenüber den grofsen Vorzügen des Büchleins, und ich stehe nicht an, die Harreschen Hauptregeln, die sich auch durch gute Ausstattung und billigen Preis auszeichnen, die brauchbarste lateinische Syntax für Schüler zu nennen und sie allen Kollegen aufs wärmste zu empfehlen. Eine sehr willkommene Ergänzung wird, wie ich höre, das Büchlein erhalten durch eine kurz gefafste Formenlehre, die derselbe Verf. noch in diesem Jahre erscheinen lassen wird; vielleicht entschliefst er sich auch, später einen ganz kurzen metrischen Anhang hinzuzufügen.

Essen. H. Fritzsche.

Bindseil, Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der Prima der Gymnasien. Programm des Königlichen Marien-Gymnasiums in Posen für das Schuljahr 1882/83. 21 S.

Je längere Zeit wir denselben Gegenstand in einer Klasse unterrichten, um so mehr sind wir der Gefahr ausgesetzt, ein-

seitig zu werden. Es bilden sich nur zu leicht infolge des jedem eigenen Naturells bestimmte Formen und Gedankenkreise, die sich im Unterrichte wiederholen und allmählich erstarren. Damit hört dann auch die Belehrung auf, unmittelbar begeisternd und erfrischend auf die Schüler zu wirken; es spricht nicht mehr Herz zum Herzen, das Interesse läfst auf beiden Seiten gleichmäfsig nach, und alle die Übelstände treten ein, welche die gesunde Pädagogik von je zu bekämpfen bemüht gewesen ist. Ein recht heilsames Mittel gegen diese Verknöcherung bleibt immer, abgesehen von einem fortgesetzten streng wissenschaftlichen Studium, durch welches unbedenklich die frische Begeisterung am besten rege gehalten wird, der freie Austausch der Erfahrungen mit anderen Kollegen, welche die gleichen Lehrobjekte behandeln. Wer wie ich schon jahrelang den deutschen Unterricht in Prima gegeben und die wichtigsten Werke unsrer Litteratur wiederholentlich durchsprochen und in Aufsätzen hat verarbeiten lassen, greift gewifs mit Freuden nach Büchern und Programmen, in denen Kollegen Mitteilungen von ihrer Lehrweise und ihren Erfahrungen machen. Hier ein Wink und da eine Bemerkung eröffnen oft Perspektiven, die bis dahin dem Auge verborgen waren. So erregte in diesen Tagen mein Interesse in hohem Mafse die Schrift von Apelt „Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums" (Leipzig, Teubner, 1883). Dieser Versuch, die Aufsätze, welche im Jahre 1878—79 nach Ausweis der Programme auf allen deutschen Gymnasien angefertigt sind, so weit es möglich ist, im Anschlufs an die veröffentlichten Themen zu ordnen und ruhig und besonnen zu kritisieren, verdient hohe Anerkennung; ganz abgesehen von dem historischen Interesse, welches in demselben angeregt wird, ist es ein klarer Spiegel, in dem sich jeder Lehrer des Deutschen prüfen mag. Gerade nach der Lektüre dieses Buches erhielt ich von der Redaktion dieser Zeitschrift das Programm des Herrn Bindseil; meine Erwartung war gespannt, liefs aber nur allzubald nach; ich fand nicht, was ich suchte; das Gegebene forderte mich mehr zum Widerspruch als zur Zustimmung auf. Verf. fängt damit an, den Zweck des deutschen Unterrichts zu bestimmen. Derselbe ist ihm ein propädeutischer; er hat die natürlichen Geistes- und Herzensanlagen der Schüler zu entwickeln und so sie zu befähigen, mit Erfolg den akademischen Vorlesungen beizuwohnen und die etwa im spätern Leben an sie herantretenden Aufgaben in wissenschaftlicher Weise zu behandeln; demnach ist der Zweck des Aufsatzes in Prima gleichfalls ein propädeutischer. Eins so unrichtig wie das andere. Was soll der Hinblick in das Universitätsleben, die Rücksicht auf wissenschaftliche Arbeiten in fernen Berufssphären? Das Gymnasium sendet bei weitem nicht alle Zöglinge zur Universität. Die Postverwaltungen, Steuerämter, Regierungen, das Militär, der Kaufmannstand nehmen in nicht geringer Zahl Abiturienten zu sich

hinüber, und trotzdem sollte der gymnasiale Unterricht nur an die künftigen Pfarrer, Lehrer, Ärzte und Richter denken! Das den preufsischen Gymnasien durch das Gesetz vom 4. Juni 1834 gesteckte Lehrziel hat nichts zu thun mit solchem Nützlichkeitsprinzip, das Verhältnisse berücksichtigt, welche dem Jünglinge auf der Schule noch in weiter Ferne liegen. Die Gymnasien sind keine Vorbereitungsanstalten auf bestimmte Lebensberufe, sondern haben nach diesem Reglement dem Schüler bei seinem Abgange eine Gesamtbildung zu geben, eine allgemeine oder, wenn man will, encyklopädische. Ebensowenig wie es darüber zu entscheiden hat, ob seine Zöglinge ihre fernere Bildung durch die Universität oder durch eine andere Anstalt oder in unmittelbar praktischem Berufe finden sollen, hat es auch seine Methodik nach künftigen Anforderungen, welche an dieselben gestellt werden, zu regeln und zu richten. Sein Ziel ist ein rein ideales. Darum ordnete jenes Gesetz an, dafs der in der Muttersprache abzufassende Aufsatz die Gesamtbildung der Examinanden, vorzüglich die Bilduug des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife beurkunden sollte. Der Lehrer des Deutschen hat demnach das durch das Schulleben in den verschiedenen Lehrgegenständen gebotene Material zu einer Gesamtbildung der Schüler zusammenzufassen. Sein Blick bleibt also auf die Gegenwart gerichtet. Diesem Ziele dient der mündliche wie schriftliche Unterricht. Die unausbleibliche Folge von Bindseils Methode kann nur die sein, dafs die Aufsätze herabgedrückt werden zu Dispositionsübungen. Verf. betrachtet die Aufsätze nach ihrer sprachlichen, stofflichen, formellen Seite. Die erste Betrachtung beschränkt sich auf wenige Worte mit Recht. Die Frage nach dem Stoffe der Aufsätze wird eingehender erörtert. Bindseil will durch die Aufsätze die in den Werken unserer klassischen Litteratur verschlossenen Reichtümer, zu denen wir als willkommene Ergänzung auch das Beste, was andere Völker, besonders die Griechen und die Römer, hervorgebracht haben, hinzunehmen dürfen, zum sichern und gründlichen Besitzthum der Schüler machen; aber auch das Reich sittlicher Ideen und allgemeiner Lebenswahrheiten mufs denselben eröffnet werden, damit sie auf die ihre Brust bestürmenden Fragen, welche durch Leben nnd Unterricht angeregt werden, eine veredelnde Antwort erhalten. Dem stimme ich bei. Jene Fragen werden aber, wie im deutschen Unterricht, so auch in allen übrigen Lehrstunden angeregt und erörtert; zur schriftlichen Beantwortung jedoch dient nur der deutsche Aufsatz. Bindseil teilt damit nicht jene Verirrung, welche die deutschen Ausarbeitungen ausschliefslich an die Lektüre anknüpfen will. Dafs er aber seinen Beifall der früher von Ph. Wackernagel und neuerdings wieder von Klaucke aufgenommenen Ansicht zollt, nach welcher die deutschen Aufsätze nicht ausschliefslich dem deutschen Sprachlehrer zufallen sollen,

sondern vielmehr zu verteilen seien über alle Lehrer der Klasse, so dafs jeder die Themata aus seinem Lehrobjekte nehme, und von der Durchführung dieses Gedankens sich einen heilsamen Fortschritt verspricht, glaube ich mir aus dem Umstande allein zu erklären, dafs Bindseil nach Ausweis unseres Programms in Prima nur mit dem deutschen Unterricht betraut ist. Das Verfahren ist nun einmal praktisch unausführbar. Aber auf einem einfachen Wege kommen wir zu dem gewünschten Ziele: die Leitung des deutschen Unterrichts dem Lehrer zu überlassen, dessen Lehrobjekte den weitesten Blick über den gesamten Lehrstoff der Schule eröffnen. Voran stehen in dieser Hinsicht der Religionsunterricht und die philosophische Propädeutik, an sie reiht sich der Unterricht in Geschichte und in den alten Sprachen. Einem Lehrer aber nur den deutschen Unterricht in der Prima zuzuweisen, ohne Nebenunterricht, scheint ein Fehler zu sein, der sich irgendwie rächen wird. Im dritten Teile seines Programms behandelt Bindseil den Aufsatz nach seiner formalen Seite. Diese Darlegung ist am eingehendsten, fordert aber zu gründlichem Widerspruch auf. Damit die Schüler imstande sind, den Stoff genügend zu verarbeiten, müssen sie vertraut gemacht werden mit den Lehren der Logik und Psychologie. Verf. giebt daher einen Abrifs der Lehre von dem Begriffe, im besonderen von der Partition und Division in eingehender Weise, schliefst daran einen Abrifs der Psychologie und giebt sich damit der Hoffnung hin, dafs die Schüler, wenn sie diese allgemeinen Gesetze als festes und sicheres Eigentum in sich aufgenommen und so das Handwerkzeug logischen Denkens zu gebrauchen gelernt haben, den spröden Stoff eines Themas mit einiger Leichtigkeit bearbeiten werden. Für Bindseil ist also der Unterricht in der philosophischen Propädeutik nur ein Mittel im Dienste des Aufsatzes. Die Gesetzgeber, welche diesen Lehrgegenstand nicht obligatorisch eingeführt wissen wollten, dachten anders. Wo aber Philosophie gelehrt wird, hat sie, wie alle Lehrgegenstände, den Zweck, zu der vom Gymnasium beabsichtigten Gesamtbildung beizutragen, sie hat viele von den Fragen, welche in der Religionslehre und bei der Lektüre der philosophischen Schriften Ciceros und Platos die Brust des Schülers erregen, zu beantworten. Sie bietet Stoff für die Aufsätze, ist aber nicht Mittel. Logik wie Psychologie wird dem Schüler nicht leicht; die neue Masse von Begriffen, welche die beiden Wissenschaften ihnen zuführen, ist auch bei der gröfsten Beschränkung so gewaltig, dafs sich dieselben ihrem Denken nur allmählich anpassen. Eine Unterweisung darin wird den ganzen deutschen Unterricht bis zum Maturitätsexamen begleiten; ob aber die Schüler daraus ein festes und sicheres Eigentum gewinnen können, bezweifle ich, noch mehr, dafs sie sich der Logik und Psychologie mit Leichtigkeit als eines Handwerkszeuges zu Aufsätzen bedienen lernen. Bestimmte Schemata freilich, in welche gegebener Stoff einzuzwängen

st, mögen dabei abfallen und von den Schülern gedächtnismäfsig behalten werden, aber Aufsätze schwerlich zu Tage kommen, welche ein freies, eigenes Denken bekunden. Von Bindseil ist es ganz konsequent gehandelt, dafs er die Primaner Kollektaneen anlegen lassen will, in denen derartig gewonnene Schemata geordnet sind, aber es werden doch nur tote Formen damit gewonnen. Endlich nicht zufrieden damit, die Schüler zu Schemata zu gewöhnen, hält er es noch für nötig, um sie nicht auf falsche Bahnen geraten zu lassen, sie auch über Klassifikationen von Aufsatzthemen zu unterrichten. Damit bricht Verf. seine Betrachtungen ab; den Schlufs verspricht er uns bei einer andern Gelegenheit mitzuteilen.

Es bleibt auch für die Aufsätze eine Grundwahrheit, dafs es der Geist ist, welcher sich den Körper baut; aus dem Stoff, wenn er vom Schüler klar und deutlich erfafst ist, ergiebt sich die Form wie von selbst, und um so vollkommener, wenn der Schüler aus dem Stoff Gewinn erhofft für sein Herz und seinen Kopf. Ohne Beihilfe des Lehrers wird es nicht abgehen, aber in Prima sollten wir es doch aufgeben, die Aufsätze zu Dispositionsübungen herabzudrücken; ich weifs sonst nicht, woher die Zeit nehmen zur Vertiefung in die Werke unserer Litteratur. Ich halte aber in erster Reihe für nötig, dafs der Lehrer selbst die Aufsätze ausgearbeitet hat, damit er bei der Vorbesprechung seine Fragen in richtiger Folge an den Schüler richte, aufserdem ist es ratsam, die ersten Aufsätze den Schülern vorzulesen, damit sie sich nach lebendigen Mustern bilden; eine tüchtige Ausarbeitung seitens des Lehrers giebt den Schülern mehr Kraft zur Gestaltung, als alle logischen Schemata. So scheide ich denn von dem Verf. mit der Bitte, dem zu erwartenden Schlufs seiner theoretischen Betrachtungen einige von ihm selbst ausgearbeitete Aufsätze zur Erläuterung hinzuzufügen. Ich würde ihm dafür sehr dankbar sein.

Stettin. A. Jonas.

O. Böhm, Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen der höheren Schulen. Nach seiner „Methodik des deutschen Unterrichts“ bearbeitet. 1. Teil (Sexta) VI und 38 S.; 2. Teil (Quinta bis Obertertia) XIV und 119 S. Wismar, Hinstorffsche Buchandlung, 1882. 8.

Ref. kennt von den Schriften des Verf.s der obigen Grammatik die Methodik des deutschen Unterrichts und die Deutschen Aufsätze für die Unter- und Mittelklassen der Real- und höheren Bürgerschulen. Die Methodik enthält für den jüngeren Lehrer recht zweckmäfsige Fingerzeige, wenngleich der in der Litteratur über den deutschen Unterricht Bewanderte keine neuen Gesichtspunkte darin findet; die Aufsätze bieten recht schätzbaren Stoff für den Aufsatzunterricht. Mit einem nicht ungünstigen Vorurteil bezüglich der Brauchbarkeit nahm deshalb Ref. auch die vorliegende Grammatik in die Hand, und dasselbe ist auch im ganzen nicht getäuscht worden.

Sowohl mit den allgemeinen Grundsätzen, welche den Verf. bei der Abfassung des Buches geleitet haben, als auch mit der Ausführung dieser leitenden Gedanken kann ich mich einverstanden erklären. Dafs überhaupt ein systematischer Unterricht in den untern und mittleren Klassen bis einschl. Obertertia notwendig sei, diese Erkenntnis hat sich, glaube ich, in den letzten Jahren immer mehr Bahn gebrochen; deshalb mufste es für diejenigen, welche diese Ansicht schon seit Jahren verfochten, eine grofse Freude sein, dafs in den neuen Lehrplänen vom 31. März 1882 (s. Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien, den deutschen Unterricht betreffend) jene „weitverbreitete Ansicht, dafs deutsche Formenlehre und Syntax nicht ein Gegenstand des Unterrichtes an höheren Schulen, sondern nur gelegentlich aus Anlafs der Lektüre zu berühren sei", geradezu als „durch falsche Methode veranlafst" bezeichnet wird. Diese Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik in den untern und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten gelangt z. B. auch in den Verhandlungen der 20. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen (1881) zum klaren und scharfen Ausdrucke. Die zuletzt von der Versammlung angenommenen Thesen, die ich wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes mitteile, lauten (s. a. a. O. S. 195):

1) Die Konferenz hält einen grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache auf den unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten für erforderlich.
2) Dieser Unterricht mufs ein selbständiger sein und kann nicht durch nur gelegentliche Belehrungen oder durch blofs gelegentliche Anlehnung der deutschen Grammatik an die deutsche Lektüre oder an einen fremdsprachlichen Unterricht ersetzt werden.
3) Der Unterricht mufs systematisch sein. Indessen ist als Lehrmethode auf der Unterstufe nur die heuristische oder induktive anzuwenden.
4) Dem Unterricht in der deutschen Grammatik mufs auf den unteren und mittleren Klassen ein Leitfaden zu Grunde gelegt werden.

Die heuristische Methode, welche in der dritten These mit Recht für den deutschen Unterricht in den betreffenden Klassen als die allein richtige hingestellt wird, diese induktive Methode, nach welcher Wilmanns bereits 1870 in dem Programm des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster die beiden Kapitel über die Deklination und Konjugation unterrichtsmäfsig behandelt, die er sodann in dem Vorworte zu seiner Deutschen Grammatik fordert und dort an dem Beispiele über die Einteilung der Laute erläutert, dieses auf der Selbstthätigkeit des Schülers beruhende und die Beobachtungsgabe wirksam übende Verfahren kann allenfalls bei der Grammatik von Böhm von dem Lehrer zur

Anwendung gebracht werden, wie der Verf. dies selbst auch in dem Vorworte zu dem für Sexta bestimmten Teile hervorhebt.

Die allgemeinen Grundsätze nun, die den Verf. bei der Ausarbeitung seiner Grammatik geleitet, habe ich schon oben gebilligt. „Die Grammatik", bemerkt der Verf. auf S. XI des Vorworts, „mufs übersichtlich, auf jeder Stufe verständlich, zu gleicher Zeit in konzentrische Kreise geteilt und mit den nötigen Beispielen und Übungsaufgaben versehen sein. Dies alles ist aber nur dann möglich, wenn man erstens die alte Anordnung des grammatischen Stoffes annimmt, also die Laut-, Wort- und Satzlehre getrennt nacheinander behandelt und nur mit den nötigsten Beispielen versieht, zweitens aber diesen ganzen Stoff durch Vorsetzung der Klassenzahlen in konzentrische Kreise zerlegt ...... In dieser Form kann die Grammatik allen Gymnasien dienen, die nur wenige Unterrichtsstunden dafür anzusetzen vermögen; soll die Grammatik aber auch den Realschulen und verwandten Anstalten dienen, wofür ich sie namentlich geschrieben, so gehören noch ausreichende Übungsstoffe dazu, aber nicht etwa innerhalb der eigentlichen Grammatik selbst, da hierdurch der Überblick über den grammatischen Stoff sofort wieder gestört wird, sondern sie müssen in besonderen Heften gegeben werden". Auch die Abfassung eines besondern Teiles für Sexta hat meinen Beifall. „Eine Grammatik", fährt der Verf. auf S. XII fort, „die übersichtlich, einheitlich und jedem Schüler verständlich sein soll, kann nicht mit der Sexta beginnen, sondern erst mit der Quinta. Da aber der Sextaner schon aus allen Gebieten der Grammatik etwas wissen mufs, wenn er dem ganzen Schulunterrichte folgen soll, so war es nötig, das Wichtigste aus allen Teilen der Grammatik in einem besondern Büchlein in einer dem Sextaner verständlichen Weise vorweg zu behandeln".

Von den beiden Teilen, in welche die vorliegende Grammatik demnach sich scheidet, enthält der erste Teil „Das Wichtigste aus der Grammatik"; derselbe, mit Beispielen und Übungsaufgaben versehen, ist für die Sexta sowohl der Realschulen als der Gymnasien bestimmt. Der zweite Teil, die „Vollständige Grammatik für Quinta bis Obertertia" soll mit den in besonderen Heften erschienenen Übungsstoffen in Realschulen und ähnlichen Anstalten gebraucht werden, ohne die Übungsstoffe in Gymnasien.

Die Übungsstoffe in besonderen Heften sind mir von der Redaktion dieser Zeitschrift nicht zugesandt und bleiben deshalb aufserhalb der Besprechung.

In dem Teile für Sexta sind die Regeln für diese Stufe recht verständlich, die Aufgaben und Übungsstücke zweckmäfsig. — Wenngleich ich nun durchaus kein Verächter der derben mecklenburgischen Urwüchsigkeit bin, wie sie z. B. bei Reuter so oft hervortritt, so gehören doch derartige Derbheiten nicht in ein Schulbuch. Sätze, wie S. 17: „Ein faules Ei stinkt. Faule Eier

stinken", stumpfen das Gefühl der Knaben für das Feine ab. Eine solche Abstumpfung hat der Unterricht auf jede Weise zu vermeiden, weil damit sogar ein gutes Stück Schulzucht zusammenhängt. Deshalb mache ich dem Verf. ferner den Vorschlag, auch die in § 12, 2 gestellte Aufgabe, aus den beiden Wörtern „Du — Besenbinder" einen Satz zu bilden, durch eine andere zu ersetzen. Weshalb mufs denn grade der Besenbinder, dem der Volksmund im Sprichwort das Fluchen als besonderes Merkmal zuerteilt hat, hier als Prädikatssubstantiv verwandt werden? Unlogisch ist ferner der Satz (S. 34): „Die Kuh ist ein Zweihufer oder Säugetier". Darnach wäre z. B. der Walfisch auch ein Zweihufer. — Das Sprichwort heifst nicht „Lügen haben kurze Füfse", sondern „Beine". Der Ausdruck „Füfse" gäbe auch keinen rechten Sinn, weil die Gröfse der Schritte, auf die es hier ankommt, nicht von der Gröfse der Füfse, sondern von der Länge der Beine abhängt.

Der zweite Teil scheidet sich nach einer Einleitung über die Geschichte der deutschen Sprache in die drei Abschnitte: Laut-, Wort- und Satzlehre. Der Stoff ist zweckmäfsig ausgewählt und übersichtlich gegliedert, die Regeln recht verständlich. Der Verf. wird es mir aber hoffentlich Dank wissen, wenn ich ihn auf einige Unrichtigkeiten, Ungenauigkeiten u. s. w. aufmerksam mache.

Es heifst S. 1: „Diese Ursprache wird allgemein die arische genannt, von dem Worte *arya* = adelig abgeleitet." Die Wissenschaft nennt jetzt die Sprache des indogermanischen Urvolks nicht die arische, sondern die indogermanische und versteht unter arischer Sprache nur die Sprache der Indogermanen Asiens, also der Inder und Eranier. Aufserdem heifst sskr. *arya* nicht adelig, sondern treu, ergeben, zugethan (s. Fick, Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen I S. 274 der 3. Aufl.), daher Arier die Stammzugehörigen, die „Genossen", wie Fick in seinem Buche „Die ehemalige Spracheinheit der Indogermanen Europas" (S. 401) sich ausdrückt. Im Anschlufs daran hätte schärfer hervorgehoben werden sollen, dafs das indogermanische Urvolk sich zunächst in Asiaten (Arier) und Europäer schied. — Wenn es weiter heifst: „Die Urvertreter" — nämlich der Ursprache — „wohnten auf der asiatischen Hochebene östlich vom Paropamisus", so ist zunächst der Ausdruck „Urvertreter" steif, sodann ist die vom Verf. so bestimmt bezeichnete Gegend wohl ziemlich sicher nicht die Heimat der Indogermanen gewesen. Peschel z. B. bemerkt (S. 544 der 1. Aufl. der „Völkerkunde"): „Mit Unwillen mufs jedoch von jedem Erdkundigen die alte Ansicht verworfen werden, nach welcher vom Hochlande Pamir unsre Voreltern herabgestiegen sein sollen". Wo übrigens genau in Asien die Heimat der Indogermanen zu suchen sei, ist noch eine wissenschaftliche Streit-

frage, über deren Stand sich der Verf. in der neuesten von Kirchhoff in Halle besorgten Ausgabe der Peschelschen Völkerkunde Rats erholen kann.

Ferner hat Hübschmann nachgewiesen, dafs das Armenische nicht zum Iranischen gehört.

Wenn der Verf. auf S. 4 bemerkt: „Die deutsche Sprache hatte ursprünglich nur drei kurze Vokale: a, i, u. Durch Hinneigung des a zu i entstand später e, von a zu u aber o", so ist es ihm entgangen, dafs diese Ansicht schon seit mehreren Jahren als eine unhaltbare erkannt ist: e und o sind bereits der germanischen Grundsprache angehörig und nicht erst aus i und u entstanden; ebenso wie das germ. e älter ist als das got. i, so ist auch das got. u jünger als das ahd. o; der Verf. kann dies z. B. auch aus der Auseinandersetzung von Bezzenberger in Ficks indog. Wrtb. III S. 367 ff. entnehmen.

S. 18 werden die Wörterklassen genannt, die im Plural keine Endung annehmen, darunter auch die auf lein und chen. Wenn nun aber hinzugefügt wird: „Nur im Dativ haben alle ein n", so pafst das nicht auf die mit lein und chen schliefsenden Wörter. Hier wäre ein Zusatz nötig, wie z. B. in Heyses deutscher Schulgrammatik (S. 105 der 22. Aufl.), dafs die auf n ausgehenden Wörter im Dativ Plur. kein n annehmen.

S. 22 wird die Bildung des Genetivs durch ens als überhaupt bei Personennamen üblich bezeichnet, während doch ens fast nur noch bei Vornamen gebräuchlich ist, hingegen Vossens Werke statt Vofs' Werke sowohl in der Grammatik von Wilmanns (S. 103 der 3. Aufl.) als in der von Bauer-Duden (S. 35 der 19. Aufl.) als unzulässig bez. als veraltet hingestellt wird. Eine Ausnahme bilden nur die Genetive von Fremdwörtern, besonders den gekürzten auf z, wie Horazens, Lukrezens. Man vgl. noch z. B. Buschmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre S. 7.

S. 24 wird nur **das** Bauer (Behälter für Vögel) als das Richtige aufgeführt. Jedoch für **der** Bauer erklären sich zum Beispiel Weigand in seinem Deutschen Wörterbuche, sowie Duden im Orthographischen Wörterbuche, welcher bemerkt: „der besser als das"; Wilmanns a. a. O. hält beides für richtig, ebenso Sanders, der bekanntlich in der thatsächlichen Feststellung des heutigen Sprachgebrauchs sehr Gutes geleistet, in seinem Wörterbuche der deutschen Sprache und in dem Wörterbuche der Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache; desgleichen Buschmann a. a. O. S. 4. Auf jeden Fall mufs der Verf. also durch einen Zusatz auch **der** Bauer als durchaus zulässig anführen.

S. 30 wird als ausschliefslich richtig vorgeschrieben „einiger guter Bücher". Dagegen heifst es in der Grammatik von Bauer-Duden (S. 138): „Man sage also: einiger grofsen Männer", — bei Wilmanns (S. 30): „Nach den unbe-

stimmten Zahlwörtern: einige, etliche, mehrere... schwankt der Gebrauch zwischen starker und schwacher Form"; auch Lattmann (Grundzüge der deutschen Grammatik S. 9) erklärt sowohl die starke als die schwache Beugung nach diesen Wörtern für gebräuchlich; ähnlich Buschmann (a. a. O. S. 9) und Heyse (a. a. O. S. 146). Demnach kann der Verf. einiger guter Bücher nicht als das allein Richtige hinstellen.

S. 47 bemerkt der Verf.: „Die eigentliche Endung des Imperf. ist nur *e*, während das *t* zwischen Stamm und Endung eingeschaltet ist. Also: lob-t-e. Die ganze Endung ist abgeschwächt aus der ältesten Form *ita*." — Das ist nicht richtig. Bekanntlich sind die schwachen Verba sämtlich abgeleitete Verba. Nach den Ableitungssuffixen gliedern sie sich — abgesehen von den mit *nô* abgeleiteten Verben — in die drei Klassen mit dem Suffix *i*, *ai*, *ô*, die sich auch noch im Ahd. erhalten haben, nur dafs dem *ai* *ê* entspricht. Das Präteritum hat somit als „älteste Form", nicht, wie der Verf. meint, die Endung *ita*, sondern je nach dem Ableitungssuffix im Gotischen *ida*, *aida*, *ôda*, im Ahd. *ita*, *êta*, *ôta*. Aufserdem ist nicht die „eigentliche Endung des Imperf. nur *e* und das *t* zwischen Stamm und Endung eingeschaltet", sondern das angefügte Element ist *da*, bez. *ta*, in welchem man eine Form des Verbums thun (germ. *dôn*) vermutet; s. Braune, gotische Grammatik, S. 60. Es heifst demnach *nasida* eigentlich: ich retten-tat.

S. 59 wird nur die Form „schwor" erwähnt, während doch das ebenso gute und sprachgeschichtlich berechtigtere Präteritum „schwur" gar nicht aufgeführt wird. Weigand a. a. O. bemerkt unter schwören: „ungut schwor; Wilmanns führt „schwur" als die eigentliche Form an und fügt hinzu, dafs durch Vermischung mit schwären für das Präteritum auch die Formen schwor und schwöre üblich geworden sind.

S. 60 heifst es: „Die Zeitwörter fragen und laden werden jetzt meist schwach konjugiert. Daneben braucht man aber auch die alten, starken Imperfekte „ich frug" und „ich lud" statt „ich fragte" und „ich ladete". — „Frug" ist aber gar nicht die „alte" Form. Darüber kann der Verf. sich z. B. bei Weigand a. a. O. u. d. W. Frage Rats erholen. Neben dem allein richtigen fragte hat sich im 18. Jahrh. bei nd. Schriftstellern eine starke Form frug geltend gemacht. Es läfst sich nicht leugnen, dafs diese falsche neue Form in der heutigen Tageslitteratur die Modeform wird. — Wenn der Verf. ferner meint, laden würde jetzt meist schwach konjugiert, so ist auch das nicht richtig. Laden entspricht zwei ganz verschiedenen ahd. Verben: laden = belasten ist ahd. hlatan, laden = wohin berufen ahd. ladôn. Letzteres biegt noch im Ahd. schwach, aber schon im Mhd. stark, und diese Form ist jetzt die gewöhnliche; s. Weigand a. a. O. unter laden, sowie Wilmanns a. a. O. S. 120; aber ladete

= belastete ist sowohl dem Ursprunge als dem Gebrauche nach, wie Weigand sagt, „unrichtig“, wenn auch durch Vermischung mit laden = wohin berufen selbst bei Schiller und Goethe ladete = belastete sich findet.

Der Verf. weist sodann (S. 60) den Formen „schmolz“ und „verdarb“ nur die intransitive, „schmelzte“ und „verderbte“ nur die transitive Bedeutung zu. Es ist ja auch sehr gut, dafs dieser Unterschied als der sprachgeschichtlich begründete hervorgehoben wird, aber ein Zusatz wie bei Wilmanns a. a. O. S. 119: „schmelzen“ und „verderben“ werden auch in transitiver Bedeutung gewöhnlich stark flektiert“ ist doch notwendig, damit die Schüler den heutigen Gebrauch kennen lernen.

S. 64 wird als ausschliefslich richtig „bestehen auf“ mit dem Akkusativ hingestellt und als Beispiel gegeben: „Ich bestehe auf meine Forderung.“ Wilmanns (S. 166 a. a. O.) bemerkt: „Er bestand auf seine Forderung“ gilt neben „er bestand auf seiner Forderung“, sagt jedoch, dafs diese Konstruktion nicht nachzuahmen sei; bei Bauer-Duden (a. a. O. S. 150) heifst es: „zuweilen auch auf eine Sache bestehn im Sinne von nach einer Sache streben; doch ist auch in dieser Bedeutung der Dativ üblicher“; auch Sanders erklärt im Wörterbuch der deutschen Sprache bestehen auf mit Dativ für die üblichere Ausdrucksweise. Auf keinen Fall durfte also die weniger gebräuchliche Konstruktion als die allein richtige angeführt werden.

Wenn S. 73 Ball = kugelrunder Körper, wie auch bei Weigand a. a. O. geschieht, von dem griechischen Worte *πάλλα* abgeleitet wird, so darf der Verf. letzteres doch nicht mit *βάλλειν* werfen statt mit *πάλλειν* schwingen zusammenbringen; Ball = kugelrunder Körper ist aber ein deutsches Wort und „engl. *ball* ist dem aus dem Deutschen übernommenen romanischen Worte, franz. balle, entlehnt“ (s. Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache unter Ball).

Der Verf. stellt S. 75 die Ableitung von Forst aus „*forestaria*“ als sicher hin; es ist aber noch sehr fraglich, ob Forst, mhd. *vorst*, ahd. *vorst* aus dem Romanischen entstammt, was sicher bei den mhd. Formen *vörëst*, *fōrest*, *fōreist* der Fall ist (s. Kluge a. a. O. unter Forst).

S. 76 liest man: „Kirsche, lat. *cerasum*, von dem Römer Crassus benannt.“ Ich habe mich vergebens besonnen, wie der Verf. dazu kommt, hier den Crassus zu nennen. Ist diese ganz falsche Angabe wirklich so hingeschrieben, oder ist beim Drucke eine arge Entstellung vorgekommen? Das gr. Wort *κέρασος* hat ja mit Crassus gar nichts zu thun, hat auch nicht von der Stadt *Κερασοῦς* seinen Ursprung, sondern diese hat vielmehr von *κέρασος* den Namen, von ihrem Reichtum an Kirschbäumen. Ferner stammt Kirsche, ahd. *chirsa*, sicher nicht aus lat. *cerasum*, sondern aus einem *ceresia*, vgl. *κεράσιον* Kirsche, *κερασία*, *κερασέα*

Kirschbaum; der Verf. kann bei Weigand und Kluge a. a. O. das Nähere finden.

Kosten = schmecken ist nicht „aus lat. gustare“ (S. 77) entstanden, sondern ein gemeinwestgermanisches Zeitwort mit der Bedeutung „erproben“; natürlich ist es urverwandt mit dem lat. gustare; s. Kluge und Weigand u. d. W.

S. 77 werden Labsal und laben „aus lat. *lavare* waschen, erfrischen“ abgeleitet; laben ist aber kein Lehnwort; s. Kluge u. d. W., der aufserdem, wie auch Weigand, bemerkt, dafs an Urverwandtschaft mit lat. lavare, gr. *λούειν* nicht zu denken sei; auch Fick a. a. O. (II 223) nennt den Stamm *lu*, *lav* nur gräco-italisch.

Wenn *magister* (unter Meister, S. 78) erklärt wird als der, „der mehr kann als andre“, so ist das nicht genau; *ter* in *magister* ist Komparativendung (s. Gofsrau, Lateinische Sprachlehre § 113, 3 der 2. Aufl.). Wenn also *minister* z. B. von Vaniček (Etymologisches Wörterbuch der lateinischen Sprache) als der Geringere übersetzt wird, so kann man *magister* mit der Mächtigere wiedergeben.

Die Schreibung *concio* (unter dem Worte Messe, S. 78) ist falsch (Brambach, Hülfsbüchlein für die lateinische Rechtschreibung). — Das lat. Wort heifst nicht *penicellus* (S. 80), sondern *penicillus*, das „Schweinchen“ nicht *porcella*, sondern *porcellus* (S. 80).

Unter Sammet (S. 81) wird Drillich aus gr. *τρίμιτος*, Zwillich aus gr. *δίμιτος* abgeleitet; es ist aber Drillich eine Umdeutschung des lat. *trilix* dreifädig (von *licium* Faden), desgleichen Zwillich aus *bilix* entstanden (s. Kluge und Weigand a. a. O.).

Scharmützel hängt nicht mit „gr. *χάρμη* Schlacht“ zusammen (S. 81), sondern mit dem deutschen schirmen, welches mhd. auch fechten bedeutet. Von mhd. *schërmen* ist entlehnt ital. *schermare* fechten; davon kommt das vom Verf. angegebene it. *scaramuccia* her.

Das Wort „stolz“ ferner ist kein Fremdwort und nicht aus lat. *stultus* entlehnt; das Weitere kann der Verf. z. B. bei Weigand a. a. O. nachsehen.

Unter „Alfred“ (S. 83) begegnet die Bemerkung: „Alp = der Berggeist Alp oder Elf“. Das ist doch zum mindesten schief ausgedrückt: als ob ein Berggeist den Namen Alp führte.

In dem Beispiele (S. 94): „Erschienen die Cimbern nicht im Jahre 113 v. Chr. in Oberitalien?“ ist die Jahreszahl falsch, da die Cimbern erst i. J. 102 in Oberitalien erschienen.

S. 100 wird unter den Verben, welche mit der Präposition „mit“ verbunden werden, wohl infolge eines Versehens befleifsigen aufgeführt.

Unter den Interpunktionsregeln findet sich S. 116 die Bemerkung: „Das graue Altertum kannte nur den Punkt.“ Das ist

nicht richtig. „Die Alten setzten, da sie mit lauter grofsen Buchstaben schrieben, hinter jedes Wort einen Punkt, hatten also keine Interpunktszeichen." (Gofsrau, Lateinische Sprachlehre § 61).

Schliefslich erwähne ich noch die unrichtige Schreibung Göthe statt Goethe (S. XVIII).

Sodann erscheinen mir mehrere Beispiele nicht passend. So findet sich unter den Beispielen für das Imperfektum der Satz: „Es war einmal ein dicker, fetter Mops." Das Beispiel ist kein „*nutrimentum spiritus*", sondern ein *nutrimentum risus*. Tertianern aber, für welche die Lehre vom Imperfektum laut der vorgesetzten Klassenzahl (III^b) vom Verf. bestimmt ist, darf man gar keinen Stoff zum Lachen geben; denn ganz vorzüglich pafst auf Tertianer das Distichon Schillers:

„Jeder, sieht man ihn einzeln, ist leidlich und klug und verständig;
Sind sie *in corpore*, gleich wird euch ein Dummkopf daraus."

Das berlinische „nanu?", welches unter den Empfindungswörtern aufgeführt wird (S. 71), bleibt besser weg; desgleichen ebendaselbst das Fluchwort: sapperlot, welches bekanntlich „mit Verhüllung des ersten Teiles aus Scheu vor dem Ausdrucke" aus sackerlot entstanden ist; dieses ist aber Entstellung aus *sacré nom de dieu* (s. Weigand unter sackerlot). Desgleichen würde ich S. 103 unter den Ausrufen „potz tausend" fortlassen. Es ist das wiederum ein gewöhnlicher Ausdruck, der nicht in ein Schulbuch gehört, wenn man auch davon absehen will, dafs potz aus bocks entstanden und mit dem Bocke der Teufel gemeint ist.

In Bezug auf den Ausdruck ist mir Folgendes aufgefallen: S. 82 findet sich der Satz: „Als die Spanier mit Kolumbus auf Guanahani landeten, fanden sie bei den Eingeborenen die Gewohnheit des Rauchens. Sie nannten indes die Tabaksblätter cohoba" u. s. w. Statt sie heifst es richtiger diese, weil die zuletzt genannten Eingeborenen gemeint sind. In dem Satze (S. 100): „Wir entledigten uns zuerst unsrer Geschäfte und würdigten dann das Museum eines Besuches", ist doch der Ausdruck würdigen für gewöhnliche Sterbliche, die nicht Fürsten u. s. w. sind, seltsam. Soll die Wendung aber scherzhaft sein, so bleibt sie für ein Schulbuch trotzdem unangemessen. S. 110 ist in den Worten: „Der Satz geht nicht in einen Infinitivsatz zu verwandeln" die Redeweise geht nicht zu nachlässig statt läfst sich nicht. — S. 114 liest man in zwei aufeinander folgenden Zeilen den Ausdruck „am besten" eintönig wiederholt, desgleichen S. 77 „also".

Unter den Druckfehlern mögen folgende hervorgehoben werden: S. 1 steht statt φ ψ; S. 2 statt *guttur guttar*; S. 23

Niel statt Nil; S. 64 (§ 52, 1. Anm.) wider statt wieder; S. 74 *ducu* statt *duca*; S. 76 wird *κωνοπεῖον* mit Rückennetz statt mit Mückennetz übersetzt; S. 76 statt *tartufolo kartufolo*, sowie *katholicos* statt *katholikos*; S. 78 wird die Meile auf 1200 Schritt statt 12000 angegeben; S. 79 *παράδεισος* mit Ziergarten statt Tiergarten übersetzt; S. 81 steht statt *sabbatum subbatum*; S. 82 statt Verleumder Verläumder; S. 83 unter Zoll statt *telonium celonium*; S. 86 *hrahan* statt *hraban*; S. 94 Cimpern statt Cimbern.

Altena in Westf. Th. Lohmeyer.

---

1. K. F. A. Geerling, Deutsche Metrik und Poetik. Wiesbaden, Gestewitz, 1882. 98 S.

Das Buch, zum Gebrauche in mittleren und höheren Schulen oder zum Selbststudium bestimmt, zerfällt in „Materialien für den Unterricht in der deutschen Metrik und Poetik" und in einen „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Metrik und Poetik." Der erste Abschnitt soll für Quarta und Tertia ausreichen, der zweite, „der nur Dagewesenes wiederholt, erweitert und systematisch zusammenstellt, als Handbuch dienen für die folgenden Jahre." Der erste Abschnitt ist ferner in 31 Lektionen geteilt, in deren jeder an ein bestimmtes Gedicht Betrachtungen über die metrische Form und die poetische Gattung desselben geknüpft werden; endlich aber sind auch noch eine an die Schüler zu richtende Aufforderung oder auch einige Fragen angebracht, durch die alle in Bezug auf die Dichtung ausgesprochenen Bemerkungen wiederholt und schärfer eingeprägt werden sollen, eine Methode, die ja aus älteren Büchern, namentlich französischen nach der Ahnschen Methode sattsam bekannt ist. In den genannten Angaben, deren sich der Lehrer bedienen soll, wird stets eines Lesebuches gedacht, das also aufserdem noch im Hintergrunde stehen soll, wie anderseits im Vorwort auch noch ein zweiter Teil dieses den Gesamttitel „Deutsche Poetik und Litteraturgeschichte" führenden Werkes unter der Bezeichnung „Materialien und Leitfaden für die Litteraturgeschichte" in den oberen Klassen gebraucht werden soll, da wo dem Unterrichte in diesem Fache besondere Stunden gewidmet sind. — Es ist ja bequem und daher auch beliebt, Büchern dieser Art „und zum Selbststudium" beruhigend hinzuzufügen, und so ist es auch bei dem vorliegenden der Fall; vorzugsweise ist es aber doch nebst dem sich anschliefsenden Gefolge einiger anderer Bücher dazu bestimmt, der Schule zu dienen, ja es sind sogar die betreffenden Klassen selber genannt, für die es bestimmt ist. Und da mufs nun Ref. unumwunden erklären, dafs ihm für eine Quarta und Tertia einer höheren Lehranstalt das Buch und seine Methode recht ungeeignet erscheint. Man denke sich für einen Quartaner- oder Tertianer-

kopf diese Fülle von Notizen aus der Poetik und aus der Litteraturgeschichte, wie sie der 1. Abschnitt bietet und zum Lehren empfiehlt. Neben den Definitionen des Begriffes „skandieren, Rhythmus, Fabel“ erhält er innerhalb 6 Lektionen auch noch „zum Notieren“ (S. 5) genannt die Dichter „Fröhlich, Gellert, Lessing, Äsop, Lafontaine“, und schleunigst folgen „Parabeln und Paramythieen“ mit gleichem Apparat und Namen wie Krummacher, Herder, Goethe — welcher letzere übrigens biographisch den andern gegenüber S. 10 ziemlich stiefmütterlich behandelt wird. Schiller hingegen kommt (S. 37) sehr gut weg: sein Leben wird als Diktat vorgetragen, wie deren auch andere mehr in diesem Abschnitte vorkommen, aber für einen Tertianer ist solch eine Arbeit doch wieder zu leicht, und für einen Quartaner der Biographie wieder zu viel. Und für wen ist denn die unter jenem Diktate über Schiller stehende „Aufgabe: Vergleiche die Lebensumstände unserer beiden gröfsten Dichter Sch. und G.“? Dergleichen Ausstellungen, die sich namentlich auf die Überfülle des Stoffes beziehen, liefsen sich noch eine ganze Menge vorbringen, — so ganz besonders in Lektion 14, aber auch in Lektion 18, in der es aufserdem bei Gelegenheit der polysyndetischen Verbindung heifst: „In einem seiner Schauspiele läfst Schiller ein Landmädchen, Johanna d'Arc, ihre früheren Schicksale erzählen; auch hier beginnt der Dichter jeden Satz mit der Konjunktion „und“ — die Sache ist ja richtig, warum aber wird nun hier nicht wenigstens das Schauspiel genannt, da doch sonst mit litterarischen Notizen nicht gespart wird? — In dem nach Lektion 31 beginnenden, oben genannten zweiten Abschnitte vermifst man in § 9, 10, 11, 12 die rechte Ordnung: in § 12 ist vom Rhythmus die Rede, vorher (§ 11) vom Reim, und während es zu Anfang von § 9 heifst: „Zu den Klangfiguren gehört in erster Reihe der Reim“ folgen erst dem A. Klangfiguren (verdruckt steht Wortfiguren), B. Figuren der Wortwiederholung, C. Figuren der Wortverbindung, dann gar in § 10 die Satzfiguren und nun erst der Reim. Nach den Figuren werden nun die Dichtungsgattungen behandelt — ebenfalls nach des Ref. Ansicht viel zu breit und speziell; vgl. S. 59 bis 76; ihm würden auch Sekundaner solcher Stoffmasse gegenüber leid thun, die 40 Paragraphen von teilweise erklecklicher Ausdehnung umfafst, zum 39. aber versichert eine Anmerkung in Bezug auf das Drama: „Ausführlicheres bringt die Fortsetzung dieses Buches!“

2. Werner Hahn, Metrik der deutschen Sprache. Berlin, Besser, 1882. IV und 60 S. 8.

Dieses Lehrbuch soll bieten „ein leicht benutzbares und sicher förderndes Hilfsmittel für eine der Aufgaben des deutschen Unterrichts, die den mittleren Klassen höherer Schulen obliegt.“ Das Buch soll nach des Verf.s Ansicht den Grundrifs der Kenntnisse enthalten, „die jeder für das Leben Gebildete auf dem Gebiet

der Metrik von der Schule her empfangen soll." Nach einer kurzen Einleitung über die Arten des sprachlichen Ausdruckes, sowie über die Mittel, durch welche dem Sprachklang Schönheit mitgeteilt wird, werden in 8 Kapiteln behandelt: der Rhythmus, der Reim, die Prosodie der deutschen Sprache, die Vers- und Strophenformen deutschen und die griechisch-römischen Ursprungs, die romanischen Vers- und Strophenformen sowie die orientalischen Formen; das 8. Kapitel endlich ist der Klangnachahmung gewidmet, und den Schlufs bildet dann noch ein Anhang metrischer Beispiele, die auf 18 Seiten nach der Lebenszeit der Dichter (von Opitz bis Scheffel) geordnete Musterstücke bieten zu den in jenen 8 Abschnitten aufgestellten Regeln und Versformen. Verf. hebt in der Einleitung noch besonders hervor, dafs er die in Lehrbüchern anderer Disziplinen, z. B. Grammatik und Mathematik, gebräuchliche Einrichtung, das Verständnis durch Aufgaben, die der Lernende lösen soll, zu prüfen und zu befestigen, in dem vorliegenden Büchlein auch auf die Metrik der deutschen Sprache angewandt habe. Fortlaufend mit jedem weiteren Schritte in dem Stoff sind nun Aufgaben gestellt, deren Lösung das selbständige Verständnis und die sichere Erkennung der metrischen Formen dem Schüler vermitteln sollen, aber, nach des Ref. Ansicht, ist es doch etwas anderes, eine Anzahl von Exempeln oder geometrischen Aufgaben für eine Formel oder einen Satz aufstellen, als hier so irgend einen ziemlich nichtssagenden Wink und Hinweis auf eine sich anschliefsende metrische Aufgabe hinzuschreiben. In einem grammatischen und auch in solchem Buche über Metrik ist es unerquicklich, immer und immer zu lesen, dafs der Lehrer nun das und das thun soll. Was er thun mufs, das mufs er allein wissen — das Lehrbuch hat den Lehrstoff für ihn und der Hauptsache nach auch für den Schüler zu liefern, aus dem der Unterrichtsplan sich entwickelt und zurecht legt, das Übrige ist des Lehrers Sache. Was soll z. B. S. 23 die zu § 31 hinzugefügte „Aufg.: Zergliederung verschiedener beliebiger Reimstrophen zum Zweck der Angabe, welcher Art sie angehören?" Immerhin sieht es doch seltsam aus, wenn ein Lehrer, eine solche Aufgabe sich nicht selber zurecht machen kann. — Gut ist an diesem Buche, dafs im „Anhang" eine Menge Stoff zur Einübung der metrischen Formen und Regeln vorhanden ist; so ist der Lehrer an das Buch zwar gebunden, aber doch frei im einzelnen, und das genügt. — Hervorheben will Ref. noch, dafs sowohl in der Auswahl des Stoffes Beschränkung herrscht — nur § 14—23 über die Prosodie konnten kürzer gefafst werden —, als auch der Ausdruck im einzelnen sich der Klarheit und Deutlichkeit befleifsigt. So mag das Büchlein auf den Anstalten, auf denen für einen ausführlicheren und eingehenderen Unterricht in der deutschen Metrik Zeit vorhanden ist, und auf denen nicht eine vorhergehende oder gleichzeitige Einführung in die

griechischen und römischen Dichter im Originale geringere Ausführlichkeit erlaubt, eine geeignete Stätte finden.

3. Werner Hahn, Poetische Mustersammlung. Erklärungen und Beispiele zu den Gattungen der Poesie. Für Schule und Haus. Berlin, Besser, 1882. VIII und 304 S.

Nach einer kurzen Vorbemerkung über die allgemeinen Begriffe Poesie, Seele und Geist, objektiv und subjektiv, „die Einteilung der Poesie dem Stoffe nach“ wird unter I. behandelt die epische (S. 1—124), unter II. die lyrische (S. 124—204), unter III. die dramatische Poesie. Jede der Hauptgattungen wird in ihre Unterarten zerlegt, und jede dieser letzteren wieder mit einem Beispiele belegt. Was die Einteilung der epischen Poesie anbetrifft, so mag die Gliederung in ideal-epische und real-epische ihre Berechtigung haben, die der letzteren Art aber in „erzählendes Gedicht, Idyll, Romanze, Geschichte, Novelle, poetische Erzählung, epischen Gesang (Sang oder Abenteuer), Roman, historisches Heldengedicht“ hat mindestens der Ordnung nach etwas Unrichtiges an sich. Für durchaus nicht geschickt aber hält Ref. die Behandlung der dramatischen Poesie. Das Drama wird eingeteilt dem Stoffe nach, und die Gattungen sind: 1. Trauerspiel (Tragödie), Beispiele: M. Stuart (Schiller), Egmont (Goethe), die Sabinerinnen (Heyse), Uriel Acosta (Gutzkow); 2. Schauspiel (Drama), Beispiele: Nathan der Weise (Lessing), Prinz Fr. v. Homburg (Kleist), Ludwig der Baier (Heyse); 3. Lustspiel, Beispiele: M. v. Barnhelm (Lessing), die Journalisten (Freytag), die Staatskunst der Frau'n (Dahn). Nun folgen nach Einteilung der Form: 1. Chordrama, Beispiele: Antigone (Sophokles, übersetzt v. Brohm), Iphigenia in Tauris (Euripides, Donner), die Braut von Messina (Schiller), Iphigenia auf Tauris (Goethe); 3. Aktionsdrama, Beispiele: Macbeth (Shakespeare, Schlegel-Tieck), die Hermannsschlacht (Kleist), Faust (Goethe). — Wozu, fragt jeder Pädagog, Macbeth und Faust nicht eine Tragödie nennen? Wozu soll Macbeth etwas anderes sein als Maria Stuart? Wozu überhaupt das Wort Aktionsdrama für einen Schüler, während die hier genannten 3 Dramen sich trefflich unter die obigen Gattungen Trauerspiel und Schauspiel einreihen lassen? Und auch die anderen beiden Gattungen der Form wegen von der Einteilung nach dem Stoffe auszunehmen war nicht nötig, denn Antigone, Euripides' Iphigenia, Phädra und die Braut v. Messina sind auch Tragödien und zwar solche mit Chor oder mit Einheit, aber immer in erster Linie Trauerspiele, wie Goethes Iphigenia in erster Linie ein Schauspiel und zwar eins mit antiker Einheit. Schwierigkeit und zwar leicht zu vermeidende hervorsuchen fördert die Pädagogik nicht, und ein Buch, das in solchen Fehler verfällt, ist für Schüler nicht zu empfehlen. — Ref. mufs aber noch einen andern Mangel des Buches hervorheben, insofern es ein Schulbuch sein soll. Wie

Wolffs prosaischer und poetischer Hausschatz seit langen Jahren sich als Hausbücher beliebt gemacht haben, so kann man sich denken, dafs auch dies Buch in der Familie hier und da sich Anhänger gewinnen mag, um so mehr als es Proben zu allen einzelnen Dichtungsgattungen giebt, dann aber auch in bequemer Weise zu den herausgehobenen Stücken den Zusammenhang in kürzeren oder ausführlicheren Worten angiebt. Aber eben dieses Umstandes wegen, der einerseits eine Häufung des Stoffes mit sich bringt, deren Mafs das der Schule überschreitet, anderseits doch nur etwas Halbes bietet, kann das Buch für die Schule nicht empfohlen werden. Es ist seiner Anlage nach nur für die oberen Klassen geeignet, und den Schülern derselben eine solche fragmentarische Kenntnis, namentlich von den Dramen unserer grofsen Klassiker, zu gewähren ist heute, wo die ganzen Werke so leicht und billig zu haben sind, Gott sei Dank ein überwundener Standpunkt. Eine solche Bekanntschaft, wie sie das vorliegende Buch bietet, ist doch nur Flickwerk, wie das übrigens in Bezug auf den S. 295 ff. behandelten Faust auch jeder andere denken wird, der zu Hause das Buch für sich zur Hand nimmt. Endlich soll auch in Bezug auf das (lyrische) Lied (S. 126 ff.) noch darauf hingewiesen werden, dafs die Einteilung in: I. eigentliches oder sangbares Lied, II. Stimmungslied, III. didaktisches Lied keine natürliche und geschickte ist. Läfst sich „Wanderers Nachtlied“ (S. 130) oder „die Kapelle“ (S. 131) nicht ebenso gut singen wie „Auf Flügeln des Gesanges“?

Berlin. U. Zernial.

Fr. Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. III. Die neuere Zeit. Leipzig, Alfred Krüger, 1882. 232 S. 8.

In diesem Abschnitt, den der Verfasser auch als zweiten Teil der deutschen Geschichte bezeichnet hat, bilden die innere Entwicklung und die äufseren Beziehungen des deutschen Reiches bis zum westfälischen Frieden den Hauptinhalt. Von da an, mit dem Aufhören einer gemeinsamen deutschen Politik, tritt der brandenburgisch-preufsische Staat mit seinem äufseren und inneren Wachsen in den Vordergrund der Darstellung, die mit der Neubegründung des deutschen Kaisertums i. J. 1871 ihren Abschlufs findet. Die anderen Völker sind in diesen Rahmen nur so weit hereingezogen, als sie in die deutsche Politik eingreifen oder an der geistigen Entwicklung der Menschheit einen bestimmenden Anteil nehmen. Verfassung, Litteratur, Kunst und Wissenschaften der Deutschen wie der fremden Kulturvölker sind in kurzgefafsten Übersichten hinter den einzelnen Abschnitten der politischen Geschichte eingeschaltet.

Durch die Konzentrierung des Stoffes hat der Verf. den Raum gewonnen, der Erzählung durch eine Fülle von charakteristischen Zügen, die z. T. der zeitgenössischen Litteratur entlehnt sind,

größsere Anschaulichkeit zu geben. Aufserdem ist in Anmerkungen auf litterarische oder künstlerische Behandlung der geschichtlichen Ereignisse verwiesen und Urteile hervorragender Autoritäten angeführt.

Die Vorzüge, welche an den beiden voraufgehenden Teilen zu rühmen waren, treten auch in der „neueren Geschichte“ hervor, wenngleich hier das Thatsächliche in der Erzählung mehr zusammengedrängt ist. Der Verf. hat die Ergebnisse der neueren historischen Forschungen zu Grunde gelegt; er hat das herausgenommen, was für die Entwicklung unseres Volkes und der neueren Zeit überhaupt bedeutend ist; er hat Persönlichkeiten treffend charakterisiert und die Ereignisse klar und anschaulich dargestellt. Das Buch, das von den Schülern nach der Absicht des Verf.s nicht während der Lehrstunden selbst, sondern nur zur Wiederholung des Vorgetragenen benutzt werden soll, erscheint dem Ref. als ein geeignetes und empfehlenswertes Hilfsmittel für den Unterricht nicht blofs für Mädchenschulen, für die es der Verf. zunächst bestimmt hat, sondern auch für Gymnasien und Realschulen.

Berlin. G. Braumann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

20. *Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am* 27. *März* 1883 *in Köln.*

So zahlreich war noch keine Versammlung Rheinischer Schulmänner gewesen, als die diesjährige, welche unter der Teilnahme von 113 Mitgliedern im Hansasale des altberühmten Rathauses zu Köln abgehalten wurde. Handelte es sich doch auch um wichtige Punkte und Fragen, die der starken Teilnahme und des regen Interesses Rheinischer Schulmänner wohl wert waren; denn auf der Tagesordnung stand die Gedächtnisrede für den allbeliebt gewesenen und nicht nur in Schulkreisen so hoch gehaltenen Schulrat Landfermann, welcher am 17. August des vorigen Jahres gestorben war, dann die in der vorigen Versammlung wegen Erkrankung des Dir. Kiesel (Düsseldorf) ausgefallene Besprechung über das Verhältnis der Wissenschaftlichen Prüfungskommission zu den Abiturientenkommissionen und der dabei zu Tage tretenden Mängel, und 3. die heute so brennende Überbürdungsfrage.

Über die Rede zu Ehren Landfermanns, mit welcher der Vorsitzende Dir. Jäger (Köln) die Versammlung eröffnete, kann Berichterstatter kurz hinweggehen, da dieselbe in dieser Zeitschrift in ausführlicher Weise erschienen ist. Dir. Jäger gab in kurzen Umrissen ein Bild des Lebens des um die rheinische Schulwelt so hoch verdienten Mannes, eines Lebens, in welchem die mannigfaltigen und grofsartigen Strömungen unseres Jahrhunderts in ganz besonderer Weise sich geltend gemacht haben. Er bezeichnete ihn als einen Beamten im grofsen Stil, welcher sein Amt in einem hohen patriotischen Sinne verwaltet, in dasselbe die ganze Kraft eines ungewöhnlich reichen Geistes und einer mächtigen Persönlichkeit gelegt habe; der in pädagogischen Fragen mit der ganzen Schärfe seines Geistes gegen den Encyklopädismus, die verflachende Vielwisserei gekämpft, der in religiösen Fragen mit tiefem Respekt vor dem historisch Gewordenen dasselbe doch mit freiem, hohem Sinne beurteilte und in seiner Stellung zur katholischen Welt den Gegensatz der Konfessionen nicht als eine Schädigung unseres nationalen Lebens betrachtete, sondern eher als einen seiner Reichtümer, weil in diesem Kampfe der Gegensätze etwas läge, was die Nation vor Fäulnis schütze.

Der gewaltige Eindruck, welchen diese Rede, von einem Manne gehalten, der dem Verstorbenen sehr nahe gestanden, auf die zum ehrenden Andenken des Toten sich erhebende Versammlung machte, die zum gröfsten Teil unter

Landfermanns Leitung gedient, wurde noch dadurch erhöht, dafs Schulrat Dr. Höpfner die Versammelten aufforderte, nun zur Anerkennung der herrlichen Worte des Dir. Jäger, aus denen der einheitliche Geist der Rheinischen Schulmännerwelt in so erhebender Weise hervorgeleuchtet habe, sich von ihren Sitzen zu erheben.

Darauf begann nach einigen geschäftlichen Mitteilungen Dir. Kiesel seinen Vortrag: Über das Verhältnis der Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zu den Abiturientenprüfungskommissionen. Redner ging von dem Gedanken aus, dafs die Behandlung dieses Themas, welche schon lange gewünscht wäre, kein Wagnis sei, da nichts mehr den Zusammenkünften von Schulmännern entspräche als ein Versuch, die Mittel zur Ausgleichung eines Gegensatzes zu suchen, dessen Schärfe zuweilen mit dem Verluste eines Teiles der Vorteile drohe, welche aus einer seit langer Zeit wohlbegründeten Anordnung für die Schule hervorgehen könnten. Zunächst sei es zur richtigen Beurteilung der Frage wichtig, sich den Sinn der ganzen Einrichtung zu vergegenwärtigen. Es sei natürlich und nötig, dafs die Behörde, welcher die Prüfung eines Examens, das nicht nur das Mafs der Leistungen einer Schule gebe, sondern auch einen Einblick gestatte in die Art, wie die Schule sich ihren Zielen zu nähern versucht habe, übertragen sei, durch eine Körperschaft von rein wissenschaftlichem Charakter unterstützt werde, da es von der äufsersten Wichtigkeit sei zu unterscheiden, ob von den Schülern das Ziel, um dessentwillen sie die Schule besucht haben, erreicht ist, und ob das Verfahren, durch welches diese Frage entschieden wird, von Fehlern frei geblieben sei. Dem Forum, welchem auch die Prüfung der Fähigkeit der Lehrer zugewiesen werde, der Wissenschaftlichen Prüfungskommission, sei nun auch die Entscheidung über diese Frage zugefallen; und da diese Kommission natürlich nicht in unmittelbare Beziehung zur Schule treten konnte, weil niemand zwei nebenstehenden Behörden gleichzeitig untergeben sein kann, so habe sie die Aufgabe erhalten, ihre Beobachtungen über den Hergang der Abiturientenprüfung und über die daraus für die Leistungsfähigkeit der Schule sich ergebenden Wahrnehmungen als Gutachten an die Verwaltungsbehörde zu senden, damit diese auf Fehler im Leben der Schule ihre Aufmerksamkeit richten könne. Dieses Forum sei insofern richtig gewählt, weil die Leistungen der Schule mit wissenschaftlichem Mafsstabe müfsten gemessen werden können; auch sei das Interesse für eine solche Thätigkeit durchaus bei der Wissenschaftlichen Prüfungskommission vorauszusetzen; und wenn auch die Mitglieder dieser Kommission zur richtigen Beurteilung der Leistungen oft nicht genügend mit den Schulverhältnissen vertraut seien, so läge ja in der Art des geschäftlichen Verhältnisses der Wissenschaftlichen Prüfungskommission zu den Provinzial-Schulkollegien die Möglichkeit, dafs bei Mifsverständnissen die Unterrichtsverwaltung stets berichtigend und ergänzend eintreten könnte. Dafs für die Unterrichtsverwaltung eine Unterstützung durch eine rein wissenschaftliche Behörde nötig gewesen, sei aus dem Gedanken entsprungen, dafs eine der Schule fernstehende, blofs nach sachlichem Mafsstabe verfahrende Körperschaft für die Beurteilung einen schärferen Blick besitze als das Provinzial-Schulkollegium, das durch persönliche Beziehungen und genauere Bekanntschaft mit den Verhältnissen oft zur Annahme mildernder Umstände veranlafst werden könnte. Aus diesem

Verhältnisse der beiden Körperschaften müsse sich nun ein mafsvolles Zusammenwirken ergeben, indem die eine ohne Rücksicht auf tägliche und örtliche Verhältnisse nur den rein sachlichen Standpunkt festhalte, die andere durch ihren ununterbrochenen Verkehr mit der Schule und ihren Lehrern mit Rücksicht und Nachsicht die Gutachten der Wiss. Prüfungskommission zur Kenntnis bringen sollte. Diesem Grundgedanken entsprechend sei auch die Form des Zusammenwirkens der beiden Behörden bestimmt worden, indem nach dem Abiturientenreglement von 1834 das Provinzial-Schulkollegium die Verhandlungen der Abiturientenprüfungen vorläufig durchsehen und prüfen, dann die Wiss. Prüfungskommission ihr Urteil in einem Gutachten niederlegen und dieses Gutachten von der Verwaltungsbehörde, wenn sie demselben völlig beitritt, unverändert, andernfalls mit den nötigen Modalitäten an die betreffende Abiturienten-Prüfungskommission zur Kenntnis und Nachachtung zurückgeschickt werden solle. Auf diese Weise, führte Redner weiter aus, scheine für diejenigen, welche aus der getroffenen Einrichtung den Vorteil ziehen sollen, ihr eigenes Thun geregelt zu sehen, hinreichender Schutz gegeben zu sein gegen zu reichliche Leistungen der Wiss. Prüfungskommission, welche über das, was sich auf die Art der Ermittelung des Standpunktes der Examinanden und die Richtigkeit der über dieselben getroffenen Entscheidungen bezieht, hinausgehen. Man könne sich allerdings dabei öfter fragen, ob es nötig ist, dafs die Belehrungen der Wiss. Prüfungskommission, welche durch die Vermittelung der Provinzial-Schulkollegien an die Schulen gelangen sollen, so sehr ins Kleine und Einzelne sich verbreiten, dafs z. B. gesagt werde, dafs unter 10 Aufsätzen einmal einer ist, in welchem ein Komma fehlt, das der Korrektor zu rügen unterlassen, dafs unter 10 Aufgaben einer Art nur in 9 ein Fehler, der in allen 10 vorkommt, gerügt und verbessert aufgewiesen ist. Zwar könne man sich dies als etwas Thatsächliches gefallen lassen und es als einen immerhin dankenswerten Beitrag der Selbsterkenntnis annehmen, wenn man sähe, dafs man die Schärfe des Blickes hat, einen Fehler 9 mal zu entdecken, dafs sie aber nicht ausreicht, ihn auch das 10. Mal zu finden; aber die grofse Schärfe der Revision könne doch zu einer Überschreitung der Grenze führen, wenn im Sinne der Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums vom 12. Dezember 1871 die Wiss. Prüfungskommission sich zu einem Urteil über die Zustände einer Schule durch die Einsicht in die Prüfungsverhandlungen bestimmen lasse, zumal wenn die Schärfe des Urteils eine Spitze gegen Personen kehre. Als eine weitere Überschreitung der Grenze bezeichnet Redner es, wenn angegeben wird, mit welchen Mitteln man dergleichen Mängeln künftig vorzubeugen habe. Denn dies sei offenbar Sache der Unterrichtsverwaltung, deren Weisungen die Lehrer willig und auch dankbar anzunehmen hätten. Es sei auch hier durch die Art der Einrichtung ein Schutz gegen eine Susceptibilität gegeben, dafs Weglassungen und Modifikationen des Urteils der Wiss. Prüfungskommission bei der Übermittelung durch die Provinzial-Schulkollegien stattfinden könnten. Redner bedauert, dafs aus nicht zu erratenden Gründen nicht immer so verfahren worden ist, dafs man zu einer Zeit die Stimme der Wiss. Prüfungskommission gar nicht zu hören bekam — wie denn vom Jahre 1808 bis 1825 nur das eigene Urteil der Schulbehörde zur Kenntnisnahme und Nachachtung gegeben wurde —, dann aber die unmittelbaren Mitteilungen der auf die Sache näher eingehenden, unverkürzten Ur-

teile der Wiss. Prüfungskommissionen begonnen hätten, von denen man eine stärkere Wirkung erwartet habe. Redner hält jedoch diese Berechnung nicht für richtig, da einmal auch schon früher eine eingehende Beurteilung stattgefunden habe, nunmehr aber nur die Zahl der Einzelheiten gewachsen, nicht die Beurteilung selbst genauer geworden sei. Ferner falle der Umstand ins Gewicht, dafs wenn jemand zu einem andern rede, um ihn zur Beseitigung seiner Fehler zu bewegen, er in einem ganz andern Tone spreche, als wenn er zu einem andern rede, um diesen zur Heilung der Fehler eines dritten anzuregen. Redner glaubt daher, dafs es für die Wirksamkeit der Anordnungen der Wiss. Prüfungskommission viel nützlicher gewesen sein würde, wenn dieselben nur in den Weisungen der vorgesetzten Schulbehörde, von denen man sie gern annehmen würde, erteilt worden wären. Redner geht dann auf die vorher von ihm berührte Verfügung vom 12. Dezember 1871 zurück, für die man dem so eben gefeierten Schulrat Landfermann zu grofsem Danke verpflichtet sei, und führt aus, dafs dieselbe ihren Zweck nicht erreicht habe, weil sie auf der einen Seite an Beruhigung zu viel, auf der andern zu wenig gegeben hättte. Die Gefahr einer zu grofsen Beruhigung seitens der Lehrer sei schon vom Minister erkannt, der in seiner Reprobation dieser Verfügung sehr deutlich gesagt habe, dafs die Lehrer, wenn sie ihr eigenes prüfendes Urteil auch unter Berücksichtigung aller reglementarischen Leistungen zur Richtschnur nähmen, verführt werden könnten, ungeachtet der Ausstellungen ihres Thuns sich selbstzufrieden zu beruhigen. Zu wenig Beruhigung aber hätte darin gelegen, dafs, wenn die Lehrer auch auf ihr eigenes prüfendes Urteil verwiesen worden seien, sie die Bemerkungen der Wiss. Prüfungskommission in ungeminderter, vielleicht verstärkter Zahl auch für die Folge hätten hören müssen. Redner glaubt daher, dafs der Minister die indirekten Mitteilungen der Wiss. Prüfungskommission als das Richtige bezeichnet habe, zumal er eine Zurückweisung von Beschwerden über Urteile der Wiss. Prüfungskommission damit begründet habe, dafs ja zur Verhütung von Verletzungen die nötige Schutzwehr durch die den Provinzial-Schulkollegien beigelegte Befugnis, die Urteile omissis omittendis mitzuteilen, vorhanden gewesen sei. Redner denkt nicht gegen den Sinn dieser Verfügung zu verstofsen, wenn er noch hinzusetze „et mutatis mutandis.“ Er sei auch der Meinung, dafs die Wiss. Prüfungskommission nur in diesem Glauben, dafs ihre Urteile in der ursprünglichen Fassung der Schule gar nicht direkt zu Gesicht kämen, dieselben häufig abgegeben hätte. Redner führt als Beispiele für diese seine Behauptungen an, wie aus Anlafs eines unlateinischen Ausdruckes, der einem Lehrer bei der Censur eines lateinischen Aufsatzes entschlüpft sei, die Wiss. Prüfungskommission geurteilt habe: „bei einem solchen Unterricht ist keine Hoffnung vorhanden, dafs die Schüler in gediegener Bildung und klassischem Geschmack anders als zum schlimmsten gefördert werden könnten“ oder wie die Wiss. Prüfungskommission, als ein Schüler adliger Herkunft, dessen Name mit H anfing, im lateinischen Aufsatz in der lateinischen Übersetzung seines Namens das a vor dem H zu verwandeln vergafs, reskribiert: „diese Stelle beweist nur, wie bald dem Abiturienten die auf der Schule erworbenen Sprachkenntnisse zu nichts nützen werden“ oder wie die Wiss. Prüfungskommission einem Gymnasium eine strenge Rüge erteilt, weil es einem Abiturienten wegen seines mangelhaften lateinischen Aufsatzes nicht vom Studium der Philologie abgeraten, „da doch die Philologie keine Wissen-

schaft wie andre Wissenschaften sei", und wie dann später dieser Schüler, der doch Philologie studiert, von demselben Mitgliede der Wiss. Prüfungskommission in seiner Eigenschaft als Direktor des philologischen Seminars als zu beachtendes Muster lateinischen Stils hingestellt worden sei. Redner bezeichnet diese Urteile nicht nur als Überschreitung der Kompetenz der Wiss. Prüfungskommission, sondern sieht in ihnen auch eine ernste Gefährdung der Ehre der Lehrer, welche bei der Abiturientenprüfung mitgewirkt haben. Denn wenn die über den Lehrern stehende Behörde mit vollem Rechte gegen die unmittelbare Vorbereitung für die Leistungen der Schüler im Abiturientenexamen auf das strengste sich ausgesprochen habe, so dürfe die Wiss. Prüfungskommission nicht im Widerspruch mit der Wirklichkeit behaupten: „an dem und dem Aufsatz sehe man, dafs derselbe durch vorgegangene Besprechung mehrerer ganz verwandter Themata vorbereitet worden sei". Dann sage sie etwas, was sie nicht wisse, und sage es zum moralischen Schaden der Betroffenen, wenn nicht die das Urteil übermittelnde Behörde vorher von selbst entweder dasselbe für ungültig erachtet oder eine Untersuchung zur Ermittelung der Unschuld des Betreffenden anstellt. Redner sieht ferner eine sehr bedenkliche Anwendung der der Wiss. Prüfungskommission zugestandenen Befugnisse, die sich nur aus dem Glauben, dafs ihre Urteile von den Betreffenden nicht gelesen würden, erklären lasse, wenn dieselbe die kleinen Unebenheiten, Schiefheiten, Übertreibungen, Mifsverständnisse, wie sie auch in den besten Schülerarbeiten vorkämen, dazu benutze, Spuren bedenklicher Gesinnung der Schüler und Lehrer zu konstatieren. Wenn sie z. B. bei Gelegenheit eines Aufsatzes, der in etwas übertriebener Weise den Begriff des Gehorsams entwickelt, bemerkt, dafs solche Ansichten zur Idealisierung des Mönchtums führten, so spricht Redner seine Verwunderung aus, dafs in der preufsischen Armee das Mönchtum so wenig Anhänger habe; oder wenn in einem Aufsatze über den Begriff Demut, der dem beurteilenden Mitgliede der Wiss. Prüfungskommission überhaupt ein mifsfälliges Ding sei, welche Abneigung aber doch mit der Beurteilung des Wortes des Aufsatzes und des Verhaltens des korrigierenden Lehrers nichts zu thun habe, gesagt wurde „als den Schülern diese Aufgabe gestellt wurde, hätten sie einen Beweis ihrer Demut dadurch ablegen sollen, dafs sie erkannt hätten, zur Ausarbeitung ihres Themas unfähig zu sein" also einen leeren Bogen Papier hätten abgeben sollen, so bezeichnet das Redner als „Spott". Der Lehrer, dem das passiert, habe sich um Schutz an seine Behörde gewandt, und nun sei eine Erklärung von der Wiss. Prüfungskommission erlassen dahin lautend: es habe die Absicht, den Korrektor oder den Fehler der Aufgabe zu verspotten, nicht obgewaltet. Man bedaure es, wenn man sich eines Ausdrucks bedient haben sollte, der eine solche Auffassung nicht ausgeschlossen habe."

Redner schliefst dann seinen Vortrag mit dem Wunsche, dafs das Königliche Provinzial-Schulkollegium es bewirken möge, sein eigenes Urteil, ohne von dem Anteil der Wissenschaftlichen Prüfungskommission Kunde zu geben, den Lehrern zuzufertigen.

In der sich daran anschliefsenden Debatte betont Dir. Schmitz (Köln), dafs vor allen Dingen die Wissensch. Prüfungskommission auf der Höhe ihres Tribunals, von persönlichen und örtlichen Verhältnissen nicht berührt, die Würde der Sprache in ihren Urteilen wahren und Ausdrücke wie „thörichte

Darstellung, Schnitzer, Oberflächlichkeit der deutschen Aufsätze im allgemeinen" nicht anwenden sollte.

Dir. Jäger nimmt die Frage nicht allzudringlich und konstatiert, dafs er da, wo ihm selbst, besonders aber wo einem seiner Lehrer durch entschiedene Überschreitung des Rechtes eine ungerechte Verletzung zugefügt sei, er sich stets durch Darlegung der Sache zur Wehre gesetzt und stets von Seiten der nächsten Behörde den notwendigen Schutz gefunden habe; im übrigen möchte er seine Stellung zu dieser Frage mit den Worten Luthers über die Apokryphen charakterisieren: die Bemerkungen der Wiss. Prüfungskommission sind der heiligen Scrift nicht gleich zu achten, und doch ganz nützlich zu lesen.

Darauf erhob sich Schulrat Dr. Höpfner, um in seinem und zugleich im Namen des mitanwesenden Schulrats Dr. Vogt die Stellung der Schulaufsichtsbehörde zu den Urteilen der Wiss. Prüfungskommission darzulegen. Im Gegensatz zu Dir. Kiesel, welcher die Absicht der ganzen Institution wesentlich nur darin gefunden habe, dafs die Urteile über die Leistungen der Schulen in ein schärferes Licht gesetzt würden, sieht er darin ein höchst ideal gedachtes Institut, welches der Schulaufsichtsbehörde, die leicht bei ihrem Verhältnis inniger Solidarität zu den Schulen und bei der grofsen Masse von Hindernissen, mit welchen die Schulen arbeiten, von der Höhe des Urteils herabsteigen könne, durch ihr objektives Urteil am Mafsstabe der reinen Wissenschaft dieses Niveau leise wieder heraufschrauben kann; auch würde durch die Wiss. Prüfungskommission ein gleichmäfsigeres Licht über die Leistungen der Schulen gewonnen, als die Schulbehörde es gewinnen resp. ausströmen lassen könne. Bei der geringen Zahl der Schulräte könnten ferner nicht alle Lehrgegenstände der höhern Anstalten durch Fachmänner geprüft werden, wenn auch in einzelnen Fächern im Schulkollegium vollkommen dafür gesorgt wäre; denn dem Schulrat Vogt würde wohl jeder zutrauen, einen lateinischen Aufsatz und ein griechisches Skriptum, wie es Schüler abliefern, ganz sachgemäfs, philologisch genügend, eindringend beurteilen zu können, ebenso wie Redner dies für den deutschen Aufsatz gegenüber den Professoren Jürgen Bona-Meyer und Wilmanns für sich in Anspruch nimmt. Redner geht dann zu dem Schwerpunkt in der Ausführung des Dir. Kiesel über, dem Verhalten des Provinzial-Schulkollegiums zu den von der Wiss. Prüfungskommission ihm zugehenden Urteilen, zu der Frage, welches sind die omittenda und welches die mutanda? Seine und des Schulrats Vogt Praxis sei nun hier die, dafs sie, so viel ihnen möglich, unterschieden zwischen Beobachtungen, die die Kommission mache, und den Folgerungen, die von derselben daraus gezogen werden; und dafs sie ihrem Urteile nach nicht richtige Folgerungen nicht weitergeben. Er hoffe in dieser Sonderung mehr und mehr vollkommen zu werden und Folgerungen aus den Observationen der gelehrten Herren in Bonn: „der Zustand gewisser Klassen sei in Verwahrlosung etc." nur dann in die Welt zu schicken, wenn die Beobachtung der Wiss. Prüfungskommission wirklich übereinstimmte mit seiner innigen, aufrichtigen Überzeugung. Für schwieriger aber hält es Redner, die Frage zu behandeln, wie sich den Beobachtungen der Wiss. Prüfungskommission gegenüberzustellen sei. Er glaube aus den vernommenen Reden entnehmen zu müssen, dafs das Schulkollegium den Wünschen der Lehrer hierin nicht Genüge thue. Wenn das wirklich geschähe, so läge der Grund in der äufserst

schwierigen Stellung, welche das Schulkollegium nicht blofs zwischen der Wiss. Prüfungskommission und den Schulen, sondern auch zwischen der Kommission und dem Herrn Minister einzunehmen habe. Wenn auch in den meisten Fällen der Herr Minister allerdings in ausdrücklichster Weise den an den Schülern und Lehrern von der Wiss. Prüfungskommission gemachten Ausstellungen nicht beigetreten sei, so sei doch dieser Punkt nicht zu übersehen, er wirke wesentlich ein auf die Erwägung, welches omittenda und welches mutanda sein möchten. Dann aber sei es doch nicht ungerecht, ein Mitglied der Wiss. Prüfungskommission, das sachlich richtige Ausstellungen über Wahl eines Themas, syntaktische Versehen, grammatische Schnitzer etc. zu machen habe, sich aussprechen zu lassen auf die Gefahr hin, dafs dann die Susceptibilität nicht geschont sei. Das aber müsse er konstatieren, dafs in der Art der Fassung der Urteile recht vieles ausgelassen und verändert werde, und dafs diese Praxis mit den Jahren an Sicherheit gewonnen habe, da wohl die Mehrzahl der heute vorgebrachten Fälle nicht der allernächsten Vergangenheit angehören dürfte, namentlich sei sehr viel an dem oft verletzenden Ton der Gutachten geändert worden. Aber die Urteile der Wiss. Prüfungskommission in Rücksicht auf die Susceptibilität zu korrigieren und jedem verdienten Lehrer, der Mifsgriffe aufzuweisen hat, dieses Sündenregister vorzuenthalten, hierin mit einer gewissen Willkür zu verfahren, das hiefse thatsächlich das Gefühl der Verantwortung, das die Herren der Wiss. Prüfungskommission bei Abgabe ihrer Urteile haben sollten, ganz kolossal verringern. Es läge, betont Redner, vielmehr eine Art Schutz der Lehrer und Schulen darin, das weiteste Mafs der Korrektur zu gestatten und dagegen den Vorteil zu haben, für eine Art Zucht und Zügel der Schule Männer zu nehmen, welche die Schmerzen, unter denen an der Schule gearbeitet werde, wenig kennten. Die Redaktion der Urteile dürfe daher nicht eine derartige sein, dafs die direkte Fühlung der Schule und der Wiss. Prüfungskommission verloren ginge; die Individualität der Urteile der Wiss. Prüfungskommission dürfe nicht ganz verwischt werden, damit das Gefühl der Verantwortung bei den Mitgliedern der Kommission gehörig lebendig erhalten würde. Indem Redner dann die Bedenken widerlegt, welche Dir. Kiesel gegen das Institut darin gesehen, dafs die Äufserung der Gutachten zu einer Art Dressur im Abiturientenexamen führen könnten, spricht er den Wunsch aus, dafs auch andere Arbeiten an die Wiss. Prüfungskommission gelangen möchten, vorausgesetzt, dafs ihr für solche Fälle wenigstens ein Mitglied wenn möglich als Vorgesetzter beigesellt werde, welches die Schule genau kenne; und dafs auch einmal statt der Abiturientenprüfung unter Vorsitz eines Schulrates Versetzungsprüfungen z. B. von der Quinta nach der Quarta gemacht würden.

Redner führt dann weiter aus, dafs er nicht blofs zu Worten der Beruhigung und des Trostes den Lehrern gegenüber verpflichtet sei, sondern auch ein Wort für die Wiss. Prüfungskommission, der den Schulräten in gewissen Funktionen so zu sagen nebengeordneten Behörde einzulegen habe. Wie die Universität an jugendlichen, unerfahrenen Professoren, die erst in ihr Fach hineiwachsen müfsten, keinen Mangel leide, so sei es auch bei der Wiss. Prüfungskommission namentlich da, wo ihr jede schulmännische Erfahrung und vor allem der korporative Geist fehle. Man müsse mit diesen Unvollkommenheiten Nachsicht haben, zumal wenn man sich vorstelle, dafs jugendliche Männer, die den ganzen Tag die freie akademische Luft geatmet,

nun mit einemmale an das schwierige, tote, düstere Geschäft der Korrektur herantreten müfsten. Da könne wohl von keinem Enthusiasmus die Rede sein: pflichtmäfsiger Ernst werde ihr jedoch im höchsten Grade entgegengebracht. Bei der Ungewohntheit vieler Herren sich mit solchen Materien zu befassen, bei der nicht allen Personen eigenen vollständigen Ausgetragenheit der Persönlichkeit dürfe man sich nicht wundern, dafs die Herren öfter wie die Studenten sprächen. Man dürfe die Bemerkungen nicht zu scharf auffassen, und müsse ihr doch nach der Seite die Anerkennung und Ehre zollen, dafs die Wiss. Prüfungskommission es an Hingebung nie habe fehlen lassen. Wenn wirklich mitunter die Mitteilungen die Lehrer echauffiert hätten, so seien die Absichten jedenfalls die lautersten und edelsten gewesen.

Nach Ablehnung eines Schlufsantrags und einigen persönlichen Bemerkungen des Dir. Kiesel und Schulrat Dr. Höpfner erhält Dir. Bardt (Elberfeld) das Wort, der sich anerkennend über den ersten Teil der Rede des Dir. Kiesel ausspricht, aber gewünscht hätte, dafs der zweite nicht gefolgt wäre, weil möglicherweise nach aufsen hin die Meinung entstehen könnte, dafs die Lehrer das, was sie der Wiss. Prüfungskommission zu verdanken hätten, nicht ganz würdigten. Er möchte auf die an sich wirklich wertvolle Einrichtung selbst auf die Gefahr hin, dafs gelegentlich noch ärgere Urteile als die vorhin beschriebenen kommen könnten, nicht verzichten, weil er nicht unterschieden wissen wolle zwischen einer Wissenschaft, die auf den Universitäten, und einer andern, die auf den Gymnasien getrieben werde. Was dagegen die Übelstände des Ausdrucks anbeträfe, so möchten die Herren der Wiss. Prüfungskommission an das denken, was in jener Verfügung des alten Abiturientenreglements stehe, dafs diese Äufserungen nicht als die der Kommission, sondern als solche der vorgesetzten Behörde zukommen; hier möchte die Praxis ein wenig anders werden.

Dir. Jäger schliefst darauf die Diskussion mit der Bemerkung, dafs er trotz seines Witzes mit Luthers Apokryphen dennoch den Ernst der Sache sehr wohl zu würdigen wisse, aber für sich aus den hier gehörten Äufserungen die Lehre ziehe, wo Bemerkungen vorgelegt würden, die vielleicht mit Recht den Betreffenden mitnehmen, den Spruch anzuwenden: „Thue Recht und scheue niemand und sei nicht zu empfindlich.“

Nach einer Pause von 5 Minuten trat nun die Versammlung in die Besprechung des 2. Punktes der Tagesordnung ein: Die Stellung der Schule zu dem Überbürdungsproblem. Es waren zu dieser Frage 2 Aufstellungen von Thesen eingegangen, die eine 5 Punkte enthaltend von Dir. Münch (Barmen), die andre mit 8 von Dir. Jäger, welche Berichterstatter wegen der Wichtigkeit der Sache und der in ihnen enthaltenen wertvollen, alle Interessen der Schule berührenden Momente wörtlich glaubt mitteilen zu müssen.

Thesen des Dir. Münch.

1. Die höheren Schulen haben zweifellos Grund, mit aller Umsicht und Sorgfalt darauf zu achten, dafs durch die Art ihres Unterrichtsbetriebs die Schüler nicht irgendwie stärker belastet werden, als nach den amtlich verordneten Lehraufgaben unbedingt erforderlich ist.
2. Die (nicht etwa herrschenden, aber naturgemäfs naheliegenden) Fehler der Unterrichtspraxis, auf deren Vermeidung oder Überwindung das

persönliche Bemühen des Einzelnen wie das gemeinsame der Berufsgenossen hingehn mufs, sind etwa die folgenden:

(a. das Lehrpensum betreffend:)

1) Mangel an der nötigen stofflichen Unterscheidung und Bescheidung,
2) Streben nach Bewältigung besonders umfassender Gesamtpensa,
3) zeitweilig erhöhte Ansprüche zur Ausgleichung früherer Versäumnisse;

(b. den Lehrmodus betreffend:)

4) Behandlung der Unterrichtsstunde wesentlich als Kontrolle des privatim Erarbeiteten,
5) Übermüdung und Lähmung durch allzugrofse Schneidigkeit;

(c. die Aufgabenstellung betreffend:)

6) Aufgeben von nicht vorher hinlänglich zum Verständnis gebrachtem Stoffe,
7) Stellung von Aufgaben, deren Tragweite nicht hinlänglich ermessen ist, namentlich auch von solchen mit zeitraubenden Vorarbeiten,
8) Stellung zu mannigfacher und nicht scharf umrissener Aufgaben,
9) Stellung von Straf-Aufgaben mehr in Entrüstung als Erwägung.

3. Bei allem Streben nach Vermeidung derartiger Fehlgriffe bleibt infolge der Kompliziertheit des Organismus der h. Sch. die nötige Begrenzung der Forderungen eine beständige und schwierige Aufgabe, und die offizielle Durchschnittszeit der Hausarbeit wird am besten etwas niedriger angesetzt, als jetzt der Fall zu sein pflegt.

4. Die Beobachtung und Berücksichtigung der thatsächlichen Eigenschaften und Zustände der Schülerpersönlichkeiten kann in einem höheren als dem gewöhnlichen Mafse erfolgen. So ist z. B. zwischen Trägheit als Symptom der Zuchtlosigkeit des Willens einerseits und Mattigkeit des Organismus anderseits zu unterscheiden; überhaupt aber sollten unzulängliche Unterscheidungen (wie von gescheit und dumm, fleifsig und faul) einer sorgfältigeren Klassifizierung weichen. Besonderen Schwächen gewisser Individuen (z. B. im Memorieren) kann unbeschadet der Gesamtfortschritte der Klasse wohl Rücksicht geschenkt werden.

5. Neben dieser gewissermafsen naturgeschichtlichen Betrachtung der Schüler als Grundlage ihrer Behandlung wäre gewissen allgemein psychologichen Thatsachen mehr, als bis jetzt geschieht, Rechnung zu tragen. Solche sind:

(a. die Praxis betreffend:)

1) Der Knabe besitzt als solcher noch nicht die Besonnenheit, mannigfache Arbeiten auf die verfügbare Zeit selbständig zu verteilen;
2) Er besitzt ebensowenig schon die Weisheit, um umfassende (wenig reizvolle und schwer kontrollierbare) Repetitionen selbständig durchzuführen;

(b. die Organisation betreffend:)

3) Zu mannigfach auf den Geist eindringende Eindrücke neutralisieren einander; in Anerkennung dieser Thatsache sollte die Parallelität der Unterrichtsfächer neu daraufhin geprüft

werden, ob sie nicht (namentlich in Mittelklassen) zu weit gehe und ob nicht eine mehr successive Gruppierung vorzuziehen sei;

(c. den Lehrplan betreffend:)

4) Die schon auf den untersten Stufen betriebene rein reflektierende Erlernung fremder Sprachen bringt, weil diesem Alter unangemessen, Überanstrengung und damit frühe Abstumpfung hervor; eine Umgestaltung des allgemeinen Lehrgangs im Sinne gröfserer Akkommodation an die wirkliche Kräfteentwicklung des jugendlichen Geistes ist deshalb in ernstliche Erwägung zu ziehen.

Thesen des Dir. Jäger.

1. Dafs diejenigen Anstalten, welche für die verantwortungsreichsten Lebensstellungen vorbereiten, eine stärkere Anspannung der geistigen Kräfte verlangen müssen, als alle anderen, sollte selbstverständlich sein.
2. Mit dieser Notwendigkeit ist die Gefahr einer Überbürdung der Schüler für diese Anstalten gegeben und ihnen als Pflicht auferlegt, vor dieser Gefahr sich zu hüten; ein eigentlicher Notstand in dieser Hinsicht ist nicht anzuerkennen, ein unmittelbares Hereinziehen der Ärzte in die Angelegenheit unnötig.
3. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Vorbereitungsschulen gegenüber jener Gefahr läfst sich nicht durch einzelne legislatorische Akte — Festsetzung eines Maximalmafses der Zeit häuslichen Arbeitens u. dgl. — ein für allemal lösen, sondern nur dadurch, dafs man sie im regelmäfsigen Gang der Unterrichts- und Erziehungsarbeit selbst beständig im Auge behält.
4. Die Gefahr der Überbürdung liegt keineswegs darin, dafs in den centralen Fächern, Latein, Griechisch, Mathematik, die Ziele zu hoch gesteckt wären, sie liegt vielmehr in dem Vielerlei an gedächtnismäfsigem Wissen in den Aufsenfächern, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Deutsch u. s. w.
5. Die neuen Lehrpläne und das neue Abiturientenreglement lassen das Bestreben erkennen, diesem Vielerlei zu wehren; es ist jedoch zu fürchten, dafs die Schmälerung des lateinischen Unterrichts (Gymnasium) in jenem und der höchst komplizierte Charakter der mündlichen Prüfung in diesem die Gefahr der Überbürdung vielmehr steigere: namentlich für die beiden obersten Klassen, wo sie ohnehin am gröfsten ist (Geschichtsexamen).
6. Gegen Anregungen und Kundgebungen aus nichtfachmännischen Kreisen, wie viel Irrtum und Übertreibung sie enthalten, dürfen sich die Männer des Fachs nicht indifferent und nicht schlechthin ablehnend verhalten.
7. Insbesondere sind die Bestrebungen, welche sich auf Belebung des Spiels im Freien richten, willkommen zu heifsen. Sie können dazu führen, auch den Betrieb des Turnens wieder naturgemäfser zu gestalten.
8. Die Schule kann jedoch nicht die Aufgabe haben, von Amtswegen spielen zu lehren; das Spielen darf kein Lehrfach werden, wie es das Turnen nicht hätte werden sollen.

Da bei der vorgerückten Zeit an eine systematische Durcharbeitung dieser Thesen nicht mehr zu denken war und es nicht allzuschwierig erschien, eine Art Synopsis der beiden Aufstellungen zu bewirken, so wurde auf den Vorschlag des Vorsitzenden nur eine Generaldiskussion beliebt, in der alle wichtigen Momente des Gegenstandes an die Oberfläche gezogen werden konnten. Dann erhielt der Bearbeiter der 5 Thesen Dir. Münch das Wort.

Redner hält es zunächst nicht für praktisch die so viel ventilierte Frage, ob Überbürdung wirklich bestehe, zu diskutieren, sondern für richtiger zu erörtern, wie durch richtige Handhabung der Praxis der Überbürdung vorgebeugt werden könne. Nachdem er sich über These 1, dafs die Schulen Grund haben mit aller Sorgfalt zu achten, dafs eine Überbürdung durch die Art des Unterrichtsbetriebes nicht hervorgerufen werde, verbreitet hat, geht er zur speziellen Begründung der einzelnen Abschnitte seiner 2. These über, der zur Verhütung der Überbürdung zu vermeidenden Fehler. Er findet, dafs hier die Fehler der Unerfahrenheit, des Mangels an Selbstkontrolle der Lehrer, des thatsächlichen Irrtums, des Temperamentes, der nötigen stofflichen Unterscheidung und Bescheidung den Lehrer, der frisch von der Universität kommt, leicht dazu bringen, ungeduldig, unzufrieden, zu hart und zu streng zu werden, wenn die Gesamtresultate einer Klasse nicht nach Wunsch ausgefallen seien; man müsse auch persönlich noch mit den Bruchteilen der Resultate zufrieden sein. Vor allen Dingen sei das Streben nach Bewältigung besonders umfassender Gesamtpensa zu vermeiden, da das Weitkommen, wenn schon der Wunsch dazu aufserordentlich nahe liegend sei, dennoch nur etwas Momentanes sei, und man, je weiter man künstlich gekommen sei, desto rascher mit den Schülern auf den Punkt zurückgehen müsse, wo man angefangen habe. Auch das Nachholen einer Versäumnis, die in der Praxis nicht ausbleiben kann, bringe den Schülern recht schwere Zeiten. Ebenso sei es eine schwierige Aufgabe der Praxis, die Grenze zu finden zwischen der geistigen Arbeit in der Schule und der Hausarbeit. Nicht nur die jungen Anfänger, welche es nicht verstehen, im Unterricht selbst positiv zu bilden und zu lehren, und wesentlich nur abhören und für die Hausarbeit aufgeben, sondern auch viele der erfahrenen, wissenschaftlich strebenden Männer fehlten darin, dafs sie die Schülerarbeit als eine Art wissenschaftlich selbstthätiger Beschäftigung aufgefafst wissen wollten. Dann wendet Redner sich gegen die allzugrofse Schneidigkeit, mit welcher oft Lehrer der untern Klassen mit Ausbeutung jedes Momentes, ohne irgend eine Ruhepause zu ermöglichen, den Schüler in körperlicher und geistiger Gebundenheit halten und es damit bewirken, dafs Jungen, die in VI gut, in V auch noch gut waren, in IV und III abfallen. Man dürfe, wenn ein Gesetz entwickelt sei, nicht erwarten, dafs es nun unmittelbar von den Schülern richtig angewandt werde, und nicht jedes Versehen sofort für ein Zeichen von Faulheit etc. erklären. Das Gesetz mufs erst Eigentum des Schülers werden. Was dann die Klage beträfe, dafs namentlich in den untern Klassen Gedächtnisstoffe in Masse aufgegeben würden, die noch nicht gehörig analysiert seien, so würde dies von keinem Lehrer zugestanden; wohl aber fiele den Schwächeren manche Aufgabe zu Hause sehr schwer, weil sie in der Klasse die Sache mit einer Art von Dämmerung in sich aufgenommen hätten, in der Isoliertheit zu Hause aber das Verständnis wieder schwände. In den Fehler, Aufgaben zu stellen, deren Lösung weit mehr Zeit beanspruche, als dafür festgesetzt sei, verfielen häufig genug die Lehrer des Rechnens und der Mathematik; die Vorarbeiten zu weit auszudehnen passiere nicht selten den Lehrern des deutschen Aufsatzes. Eine wichtige Aufgabe der Zukunft aber sei es, die Aufgaben scharf umrissen zu geben und nicht die Stundenzahl der Arbeit anzusetzen. Die Übergänge aus den verschiedenen Beschäftigungen seien oft nicht leicht, und bei unbestimmt gelassenen Aufgaben würde der gewissenhafte Schüler ver-

anlafst sich zu überarbeiten, die anderen nähmen es dann auch nicht so genau und zögen sich Strafen zu.

Als Redner auf These III übergehen will, wird er vom Vorsitzenden gebeten, hier einstweilen abzubrechen und den übrigen Rednern, welche sich zum Wort gemeldet, das Wort zu gestatten. Darauf erhält das Wort Gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln), welcher auf den Erlafs des Herrn Minister v. Gofsler eingeht, der Überbürdung durch gröfsere Pflege des Spielens vorzubeugen. Redner sucht an der Hand der geschichtlichen Entwickelung des Turnens im preufsischen Staate und der Erlasse der Königlichen Regierung darzulegen, dafs das Turnen niemals als rein technischer Unterricht, sondern als ein Mittel der geistigen und körperlichen Erholung angesehen worden, dafs durch Einführung des technischen Klassenturnens der Turnbetrieb in eine Art Erstarrung gekommen sei, welche nun durch die Neubelebung der Spiele wieder aufgehoben werden solle. Er wünsche nun nicht, dafs jetzt das Spielen auch zu einer Lehrstunde gemacht und als solche in den Lehrplan mitaufgenommen werde. Der Stundenplan einer Schule, welche das rein technische Klassenturnen habe, sei an und für sich schon kompliziert genug; er könne auch keinen Grund finden, dafs ein Junge schon nach der 1. und 2. Stunde Schularbeit so überarbeitet sein sollte, dafs er nun schon turnen und spielen müsse.

Turnlehrer Sickan (Koblenz), von häufigen Zwischenrufen zur Geschäftsordnung unterbrochen, glaubt die Ansichten seines Vorredners als reaktionär bezeichnen zu müssen und wünscht, damit das vom Herrn Minister angeregte Spielen in gröfserem, genügenderem Mafsstabe betrieben werden könne, dafs die Nachmittage der Woche für Spiel und Turnen frei gemacht würden.

Nach verschiedenen Bemerkungen zur Geschäftsordung des Dir. Bardt, des Vorsitzenden und Oberlehrers Evers (Düsseldorf) wird unter Zustimmung des Dir. Münch in der Diskussion über das Spielen und Turnen, als der brennenderen Frage, weiter fortgefahren.

Moldenhauer weist nun auf die Bestrebungen der Fachturnlehrer hin, das Turnen ganz als Unterrichtsstunde zu behandeln und sogar Versetzung in eine andere Klasse und ein gutes Abiturientenzeugnis davon abhängig zu machen. Er wünscht, dafs wohl in der Turnstunde der Lehrer den Schülern ein Spiel erkläre und zeige, dafs aber dann dieselben in freier Weise an einem Nachmittage und zwar am besten am Sonnabend unter Aufsicht des Turnlehrers oder einiger anderer Lehrer längere Zeit im Spiel in fröhlicher Ungebundenheit sich ergehen könnten; er hebt die Gefahr hervor, durch einseitige Durchführung der Spiefsschen Methode den Schülern das Turnen und Spielen zu verleiden, und empfiehlt eine zweckmäfsige Verbindung dieser und der Jahn-Eiselenschen Turnweise, wie sie auch in dem ärztlichen Gutachten, das im Auftrage des Statthalters von Elsafs-Lothringen abgefafst wurde, als die einzig richtige hingestellt worden sei. Redner kritisiert dann scharf die Art und Weise, wie die Ärzte die Dispensation vom Turnunterricht auszustellen pflegten; er hebt zum Schlufs noch einmal hervor, dafs die Schule nicht eine Anstalt sei, um Heilgymnastik zu treiben, dafs sie in erster Linie die Aufgabe habe, die Wissenschaften zu pflegen, dafs sie daneben die Körperpflege jedoch nicht vernachlässigen dürfe und dafs die Spiele das von dem richtigen Wege abgeratene Turnen auf seinen naturgemäfsen Standpunkt wieder zurückführen könnten.

Turnlehrer Weidner (Köln) wendet sich gegen den Vorredner, dafs er gerade das Turnen in starre Banden zu schlagen versuche, dafs dergleichen vielfach die Herren Philologen fertig gebracht hätten, denn es gäbe wenig Philologen, die einen lebendigen Einflufs auf die Kinder ausüben könnten. Nach weiteren persönlichen Bemerkungen gegen den Vorredner, dessen Turnresultat er, von grofser Heiterkeit der Versammlung und von der Glocke des Präsidenten mehrmals unterbrochen, angreift, schliefst er mit der im Munde eines Fachturnlehrers auffallenden Bemerkung, dafs jede Anstalt, in welcher das Turnen gut geleitet werde, nicht nach der Spiefsschen Methode werde turnen wollen.

Prof. Gebhard spricht über die Spiele, wie sie am Gymnasium zu Braunschweig getrieben werden, und empfiehlt warm die Nachahmung der dortigen Einrichtung.

Gymnasiallehrer Backhaus (Köln) weist auf den tiefgehenden Gegensatz hin in der Auffassung der Fachturnlehrer und des Gymnasiallehrers Moldenhauer und wünscht, dafs in der nächsten Versammlung dieses Thema als besonderer Gegenstand der Verhandlung angesetzt würde, da viele in der Versammlung wohl nicht völlig über den Unterschied des freieren Turnens und des engeren Klassenturnens unterrichtet wären.

Nach einer Bemerkung des Oberlehrer Evers über die Frage, wann gespielt werden solle, ob neue Freinachmittage eingerichtet werden sollten, oder ob man beabsichtige mit der Belastung des Mittwochs und Sonnabends Nachmittags auch noch eine Lehrerüberbürdungsfrage herzustellen, wird die Diskussion mit Rücksicht auf die vorgeschrittene Zeit von dem Vorsitzenden geschlossen mit dem Hinweis, dafs die Gefahr einer Überbürdung vorhanden sei; dafs man mit allen Mitteln ihr entgegentreten, aber dabei wohl daran festhalten müsse, dafs die Anstalten, in denen die leitenden Klassen unserer Nation erzogen würden, notwendiger Weise ein grofses Mafs geistiger Anstrengung ihren Schülern auferlegen müfsten und dafs die Lösung des Überbürdungsproblems nur unter Anerkennung dieser Notwendigkeit geschehen könne.

Als Versammlungsort für das Jahr 1884 war wiederum Köln bestimmt worden und an Stelle der statutenmäfsig aus dem Ausschusse scheidenden Mitglieder waren die Herren Dir. Kiesel und Dir. Schmitz gewählt worden.

Ein heiteres Mahl, wohlverdient nach der schweren Arbeit, beschlofs den Tag, der des Interessanten und Bedeutungsvollen so viel gebracht und bewies, dafs, wie Schulrat Vogt in seiner von Geist und frohem Witz sprudelnden Tischrede hervorhob, es eine Freude sei, Rheinische Schulmänner in gemeinsamen Interessen und einheitlichem Geiste versammelt zu sehen.

Köln. Fr. Moldenhauer.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die praktische Vorbildung zum höhern Lehramt. Erfahrungen und Vorschläge.

In einer Zeit, in welcher die Frage der praktischen Vorbildung unserer jungen Lehrer fast in jeder Zeitschrift und in jeder Versammlung von Schulmännern und Laien, von berufener und eben so oft von unberufener Seite, meist nur theoretisch und ohne die Probe der praktischen Durchführung bestanden zu haben, erörtert wird, kann es nicht unpassend erscheinen, diese Frage auch vom Standpunkte der praktischen Erfahrung darzustellen, wie das von Schwartz in Posen, O. Frick in Halle und Hampke in Göttingen geschehen ist, und ich habe deshalb gerne einer Aufforderung entsprochen, hier einiges über meine Erfahrungen am pädagogischen Seminar in Giefsen mitzuteilen. Wenn auch die Zeit von 7 Jahren noch nicht ausreicht, um ein abschliefsendes Urteil zu rechtfertigen, und wenn man an dem überwiegend günstigen Urteile die persönliche Beteiligung des Verfassers dieses Aufsatzes in Abzug bringen mufs, so wird immerhin vielleicht einiger Gewinn aus der Darlegung und Verwertung der Thatsachen zu ziehen sein.

Das pädagogische Seminar in Giefsen, welches mit dem Gymnasium verbunden ist und im Herbste 1876 eröffnet wurde, unterscheidet sich in seinen „Provisorischen Bestimmungen“ nur in wenigen Punkten von den meisten ähnlichen Einrichtungen, welche in Preufsen bestehen; aber diese Unterschiede sind doch nicht unerheblich und teilweise fundamental. Zunächst ist die Leitung des Seminars und der Schule in einer Hand; sodann sind die ordentlichen Mitglieder zu gleicher Zeit Lehrer nur an dem Gymnasium und materiell so gut gestellt — sie erhielten anfangs Stipendien von 1800 Mk., seit 1878 sind dieselben für die Mitglieder im ersten Semester auf 1000 Mk., für die im zweiten auf 1200 Mk. jährlich reduziert —, dafs sie sich ohne Sorgen ihrer pädagogischen Ausbildung hingeben und für die dazu erforderliche

Thätigkeit auch ohne Rücksicht in Anspruch genommen werden können; endlich gehen neben den praktischen Übungen wöchentlich zweistündige theoretische Unterweisungen her.

Als das Seminar ins Leben treten sollte, hatte es mit Vorurteilen und Hindernissen zu kämpfen; das Publikum schreckte man mit dem Worte „Experimentieren", die Lehrer betrachteten die Einrichtung mit Argwohn, da so gut wie unbekannt war, dafs anderwärts bereits ähnliche Einrichtungen bestanden, das Gespenst der Verpreufsung zeigte sich auch hier in bedrohlicher Nähe, die Kandidaten endlich sahen in der neuen Einrichtung eine Anstalt, in welcher der Zwang zur straffen Arbeit auch dann noch festgehalten werden sollte, wenn man glücklich der Zucht der Universitäts-Seminarien und dem Staatsexamen entronnen war, und die Bereitwilligkeit in das Seminar einzutreten war gering. Es fehlte überhaupt in jener Zeit an jungen Lehrern, und da die meisten sofort nach der Prüfung eine Verwendung mit 1700 Mk. und „voller Freiheit" fanden, so zogen sie letzteres dem „Zwang" des Seminars vor, und es schien zunächst, dafs die idealistische Auffassung der vorgesetzten Behörde, nach der die jungen Leute von selbst die Vorteile der Einrichtung einsehen würden, sich nicht verwirklichen sollte. Gröfser waren die Schwierigkeiten nach einer anderen Seite. Wenn junge Lehrer in die Grundsätze der Methodik, Didaktik und Schulzucht eingeführt werden sollen, so müssen diese möglichst einheitlich an der betreffenden Schule beobachtet und durchgeführt werden; selbst wenn man dabei den guten Willen aller Lehrer voraussetzen darf, so wird, bis ein solches Zusammenwirken erreicht wird, Zeit vergehen. Um hier bereits etwas vorzugreifen, soll erwähnt werden, dafs diese unerläfsliche Bedingung erst nach und nach hergestellt werden konnte, als die Lehrer am Gymnasium sich aus dem Seminar zu ergänzen begannen; heute, nach 7 Jahren, sind aufser dem Religionslehrer nur noch 3 wissenschaftliche Lehrer vorhanden, welche nicht aus dem Seminar hervorgegangen sind. Ich mufste es vom ersten Augenblicke meiner Amtsführung an als eine Hauptaufgabe betrachten, im Unterrichte und in der Disziplin einheitliche, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft im Einklange befindliche Grundsätze zur Ein- und Durchführung zu bringen; aus diesem Bestreben gingen „Allgemeine Bestimmungen für Methodik und Didaktik", „Grundsätze für die Lektüre altklassischer Schriftsteller" und allmählich sehr ausgeführte Speziallehrpläne für alle gymnasialen Fächer hervor, die alljährlich in Fachkonferenzen einer Erörterung unterzogen und, wo sich das Bedürfnis herausstellt, Nachbesserungen oder Änderungen unterworfen werden. Dabei hatte ich das Glück, einzelne Lehrer zu finden, welche trotz anderer Gewöhnung auf die von mir vertretenen Grundsätze mit Interesse, Geschick und Energie eingingen; von der vorgesetzten Behörde wurde ich gerade nach dieser Seite

mit grofser Bereitwilligkeit unterstützt, und so gelang es allmählich, eine gewisse Homogenität im Lehrerkollegium herzustellen: Vollkommenes ist hier, wie überall im Leben, stets anzustreben, selten zu erreichen.

Allmählich schwand auch das Vorurteil unter den Kandidaten; statt 1 und 2 ordentlichen Mitgliedern wurden es 3 und 4, später mehrmal 5, zu denen Accessisten, d. h. Probekandidaten kamen, welche an allen Seminarthätigkeiten als aufserordentliche, d. h. unbezahlte Mitglieder teilnehmen; es sind in einem Jahre nach- und nebeneinander 10 junge Lehrer in dieser Weise thätig gewesen. Im ganzen waren in diesen 7 Jahren 27 Kandidaten am Gymnasium beschäftigt.

Die Thätigkeit des Seminars erstreckte sich auf folgende Gebiete. 1) Unterricht der Mitglieder. Bei der Entwerfung des Statuts war der Grundsatz mafsgebend gewesen, dafs die zum Gestalten des Lehrstoffs und zur Handhabung der Zucht nötige Gewandtheit Sache der Ausbildung und Gewöhnung sei; in diesem Sinne wurde das Deputat von 10 Stunden wöchentlich als normales aufgestellt, dasselbe konnte aber häufig nicht eingehalten werden, da der Unterricht im Lateinischen und Deutschen der VI und V 13, in IV 12 St. erforderte; ja es wurde kein Bedenken getragen, diese Zahl bis auf 15 wissenschaftliche Lehrstunden — abgesehen von Spiel- und Turnstunden — zu erhöhen, und bei Vertretungen einberufener Reserveoffiziere konnte vorübergehend selbst ein höherer Stundensatz erforderlich werden. Die Verwendung regelte sich natürlich nach den Fakultäten: Klass. Philologen unterrichteten Latein und Deutsch in VI—IV, Griechisch in U.- und O.-III, Homer in O.-III (Anfangsunterricht), U.- u. O.-II, Ovid und Virgil in U.- und O.-III, U.- u. O.-II; neuere Philologen und Historiker in Deutsch von IV bis O.-III, Französisch in IV (Anfangsunterricht), Englisch (Anfangsunterricht), Geschichte in IV u. U.-III, Geographie von VI—IV; Mathematiker u. Naturforscher im Rechnen VI—IV, Mathematik O.-III u. U.-II, Naturwissenschaft in VI—IV, Physik U.-II—U.-I, Geographie in VI—IV. Ordinariate wurden wenigstens im 2. Semester denjenigen Lehrern überwiesen, welche mit ausreichender Stundenzahl in einer Klasse beschäftigt werden konnten. Eine grofse Anzahl junger Leute beteiligte sich am Turnunterrichte. Seit 1878 hatten die ordentlichen Mitglieder des Seminars in den Konferenzen Stimmrecht.

Die Unterrichtserteilung erfolgte früher nur unter meiner Anweisung, Aufsicht und Verantwortlichkeit, in den letzten Jahren konnten hierzu einzelne Lehrer herangezogen werden.

Alle ordentlichen, aber ziemlich regelmäfsig auch die aufserordentlichen Mitglieder hielten in jedem Semester eine Anzahl von Probelektionen, d. h. Lehrstunden in einem von ihnen zur Zeit erteilten Fache meist nach von mir gestellter eng umschriebener Aufgabe, denen mit mir alle Mitglieder des Seminars

beiwohnten; diese Probelektionen wurden in den Sitzungen des Seminars von den Mitgliedern gegenseitig beurteilt und schliefslich, wo dies nötig erschien, von mir eine Zusammenfassung und Begründung der Vorzüge und Mängel mit Betonung der letzteren gegeben.

In jedem Jahre wurden folgende theoretische Aufgaben in den wöchentlichen Sitzungen erledigt: Die Hauptthatsachen der pädagogischen Psychologie, Didaktik und Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, Prüfungen, Zucht- und Unterrichtsmittel, Hauptthatsachen der Schulgesetzgebung und Schulhygiene. Das Verfahren hierbei war, wenn man diesen vornehmen Ausdruck gestatten will, quellenmäfsig. Die einzelnen Mitglieder erhielten Referate über die Hauptschriften bezüglich der zur Behandlung gestellten Frage und damit die nötige Litteraturkenntnis. An diese Referate wurde in erotematischem Verfahren eine Feststellung des Wissenswerten über die betreffende Frage und eine Zusammenfassung durch den Direktor angeschlossen. Im letzten Jahre wurde gewissermafsen als Probe aufs Exempel die Beurteilung eines Schülers zur Aufgabe gestellt, dessen Entwickelung von einem Mitgliede genau beobachtet worden war.

Jedes ordentliche Mitglied hatte eine fachwissenschaftliche und eine pädagogische Arbeit einzureichen. Um zu zeigen, dafs die letzteren in erster Linie die Förderung selbständigen Nachdenkens auf einem dem Verfasser theoretisch und praktisch bekannten Unterrichtsgebiete erstrebten und das so gefährliche inhaltlose Gerede über allgemeine Themata ferngehalten wurde, mögen die Titel einiger Arbeiten folgen: Der sagengeschichtliche Unterricht in VI und V. das Verhältnis von Schule und Haus (mit Rücksicht auf die Gesetzgebung); ein Stundenplan mit Motiven; der Geschichtsunterricht nach Herbstschen Grundsätzen (für bestimmte Klassen); der deutsche Unterricht in Tertia; Behandlung der griechischen Formenlehre nach Curtius; in welcher Ausdehnung sollen die Resultate der vergleichenden Sprachforschung im griechischen Anfangsunterrichte herangezogen werden? die Einführung in die griechische Syntax an der Anabasis; der Lateinunterricht der Sexta nach dem Elementarbuche von Schmidt; das Vokabellernen im Lateinunterrichte der Quinta; ist eine andere Verteilung des Lehrstoffes im mathematischen Unterrichte wünschenswert? die Gesundheitspflege in den höheren Schulen (mit besonderer Berücksichtigung des neuen Giefsener Gymnasiums). Man wird vielleicht auch hier die Mikrologie tadeln, wie dies gegenüber den wissenschaftlichen Universitäts-Seminarien Sitte geworden ist. Aber ändern wird sich daran trotzdem nicht viel lassen, solange man nicht unwissenschaftlichen Dilettantismus zum bestimmenden Faktor unserer höheren Bildung erheben will. Es ist dem Anfänger unmöglich, auf dem ganzen Gebiete einer Wissenschaft oder auch nur auf einem gröfseren Teile derselben

thätig zu sein; je enger das Gebiet ist, auf dem er die durchgreifenden Gesetze wissenschaftlicher Arbeit handhaben lernt, desto eher und desto sicherer wird er sie auch auf weiterem Gebiete anzuwenden verstehen.

Besondere Geldmittel waren von dem Ministerium bei der Landesvertretung nicht für das Seminar gefordert worden, sondern es wurde aus dem, jeder Anstalt für eine bestimmte Zahl von Lehrerstellen bewilligten Pauschquantum eine solche der höchsten Gehaltsklasse (4600 Mk.) an dem hiesigen Gymnasium fiktiv angenommen und dieser Betrag zu Stipendien der Seminaristen verwandt, die also zu 3, 4 oder 5 eigentlich nur eine Lehrerstelle auszufüllen hatten; wurde in besonderen Fällen ein Mehraufwand für kurze Zeit nötig, so wurde dieser von dem Ministerium in liberaler Weise aus anderen Mitteln bewilligt. Für die Leitung des Seminars wurde bis jetzt eine Remuneration nicht erteilt. Aber auch in einem November v. J. eingereichten Entwurfe, der eine Erweiterung des Seminars für alle Kandidaten des Landes — normal jährlich 8—10, jetzt bedeutend höher — eine konstante Besetzung sämtlicher etatsmäfsiger Lehrerstellen, eine Remuneration für die Leitung und Stipendien im durchschnittlichen Betrage von 500 Mark für die Hälfte der Seminarmitglieder in Aussicht nimmt, wird nur eine Mehrausgabe von 6000 Mk. von der Landesvertretung gefordert werden müssen.

An die Darlegung dieser Thatsachen werde ich mir erlauben einige Erfahrungen anzuknüpfen, die bei der jetzt bestehenden Einrichtung gemacht wurden, um am Schlusse zu allgemeineren Betrachtungen und Vorschlägen überzugehen.

Unter den besonderen Verhältnissen, in denen das hiesige Seminar bei seiner Eröffnung sich befand, lag die Einführung, Anleitung und Überwachung der jungen Lehrer einzig dem Direktor ob. Man konnte von den teilweise älteren Lehrern ein Entgegenkommen gegenüber einer Einrichtung nicht verlangen, die ihnen durchaus fremdartig, zum Teil unverständlich, und wie sehr bald nicht mehr zu bezweifeln war, unsympathisch war; auch andere Gründe machten eine Beteiligung derselben vorerst nicht wünschenswert. Dafs die Last und Verantwortung für die Schultern eines Mannes grofs war, bedarf wol keiner Versicherung — es sei nur die eine Thatsache erwähnt, dafs ich nicht nur in einem Jahre mehr als 450 Stunden von Seminaristen beigewohnt habe. — Aber ich hatte am Gymnasium in Constanz unter nicht weniger schwierigen Verhältnissen 4—5 Anfänger im Lehrfach unter meiner Leitung gehabt; so durfte ich hoffen auch in Giefsen der Schwierigkeiten Herr zu werden. Da zunächst nur 2 Kandidaten der philologisch-historischen Richtung sich zur Aufnahme gemeldet hatten, so wurde die Aufgabe bedeutend vereinfacht, und es konnte meine Thätigkeit sich so ziemlich ihrem ganzen Unterrichte zuwenden.



Als die beste Art der Einführung hat sich mir seit 10 Jahren folgendes Verfahren bewährt. Die jungen Leute erhalten einige Zeit vor dem Beginne des Unterrichtes eine kurzgefafste Zusammenstellung der Hauptgesichtspunkte, auf deren Beobachtung es beim Unterrichte ankommt, ebenso die eingehend gearbeiteten Speziallehrpläne und für das Semester einen bis auf die Stunde ausgearbeiteten Plan, in welcher Weise der Unterricht vorschreiten mufs. Letzteres halte ich für das wichtigste, da der Speziallehrplan hierauf keine Rücksicht nehmen kann, und doch ein junger Lehrer zunächst von der Zeiteinteilung keine Vorstellung hat und haben kann und aus diesem Grunde in den meisten Fällen das richtige und erfolgreiche Tempo des Unterrichts nicht trifft. Bei dem Hospitieren allein kann er diese Kunst ebenfalls nicht lernen, da er die Schüler und ihre Fassungskraft, die ja nicht blofs mit dem Alter, sondern auch mit den einzelnen Cöten sich ändert, zunächst gar nicht zu beurteilen imstande ist. Aber wichtiger als diese Anweisung ist die Überwachung der Ausführung derselben, und dazu gehört eine fast stündliche Kontrolle des Unterrichts in der ersten Zeit. Denn hier werden die Grundlagen gelegt, auf denen sich die Zukunft des jungen Lehrers aufbaut. Gerät er in dieser Zeit durch falsche Verteilung des Lehrstoffes, durch Überhastung und Fehlgriffe auf dem Gebiete der Erweckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit und auf dem damit nahe verwandten der Schulzucht in Schwierigkeiten, so bedarf es oft langer Zeit, bis die Fehler beseitigt sind, wenn nicht Schlimmeres entsteht. Aus diesem Grunde habe ich mir die Ansicht, dafs man in den ersten Wochen die Kandidaten in ihren Unterrichtsversuchen „unbehelligt lassen“ müsse, nie anzueignen vermocht; denn wenn man dieselbe dadurch begründen will, dafs man sagt, sie müssen sich erst mit ihren Schülern und in ihren Unterricht einleben, so ist nicht zu sehen, wie durch die häufige Anwesenheit des Direktors oder eines geeigneten Lehrers, der sich blofs als Zuhörer und Beobachter verhält, das erstere, vollends nicht, wie das letztere dadurch verhindert werden soll. Dagegen ist die Erfahrung eine unendlich häufige, dafs sich in dieser Zeit schlechte Gewohnheiten einstellen oder befestigen, deren Abgewöhnung dem jungen Manne grofsen Zwang auferlegt und bei dem feinen Gefühle der Schüler für diese Dinge sicherlich in deren Augen nicht nützen kann. Wenn es sich vollends um Unterricht in mittleren und oberen Klassen handelte, möchte ich die Verantwortung für dieses laisser aller weder in formaler noch in materieller Hinsicht übernehmen. Ich halte sogar eine viel weitergehende Beaufsichtigung für notwendig und habe mir dieselbe hier nie ersparen können, ich meine die eigene Unterrichtserteilung zum Nutzen der Kandidaten. Ich habe regelmäfsig bald kürzere bald längere Zeit den Unterricht in Gegenwart des betreffenden Lehrers selbst erteilt. Und trotzdem blieb es mir in einzelnen Fällen nicht

erspart, auch nach längerer Zeit selbstlehrend eingreifen zu müssen. Schon aus diesem Grunde mufs der Direktor des Seminars auch Direktor der betreffenden Schule sein, wenn er nicht Seminarlehrer zur Verfügung hat, welchen er diese Aufgabe überlassen kann.

Man wird vermissen, dafs ich das Hospitieren im Anfange nicht erwähne, und ich gestehe, dafs ich wenig davon halte und in dieser schon vor 6 Jahren in meiner Schrift „Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramte, Giefsen 1877" S. 50 ausgesprochenen Ansicht nur immer mehr bestärkt worden bin. Ich habe diese Sitte auch hier längere Zeit festgehalten, um sie noch genauer in ihrem Erfolge zu beobachten, und ich habe mich genau überzeugt, dafs bei dem Hospitieren ohne eigenen Unterricht, ohne theoretische Einführung in Didaktik und Methodik und ohne virtuose Lehrer äufserst wenig gewonnen wird. Die jungen Leute achten mehr auf Einzelheiten und Äufserlichkeiten, während ihnen die innere Verknüpfung fehlt; selbst den Vorteil, den eine virtuos gegebene Lehrstunde als kleines Kunstwerk haben kann, vermögen sie meist nicht zu würdigen, weil ihnen selbst das Verständnis der groben Züge nicht geläufig ist. Und doch ist das hiesige Seminar in dieser Hinsicht besser gestellt, als die meisten Anstalten ähnlicher Art. Die meisten Mitglieder haben meine Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik gehört, in der ich auch die Hauptgrundsätze der Methodik und Didaktik behandele; sie werden in beiden Gegenständen geprüft, auch an der wissenschaftlichen Bildung und der nötigen Intelligenz fehlt es nicht; es werden auch nur diejenigen Kandidaten aufgenommen, welche wenigstens in ihrem Hauptfache die Lehrfähigkeit für alle Klassen besitzen, und nicht wenige derselben haben recht tüchtige Fachdissertationen geschrieben. Der Schlufs liegt unter diesen Verhältnissen nahe, dafs man mit Nutzen nur hospitieren wird, wenn ziemlich geübte Beobachtung, die Kenntnis dessen, was man zu beobachten hat, also ein theoretisches Wissen, und eine gewisse eigene Erfahrung vorhanden sind, abgesehen davon, dafs es der menschlichen Natur im Alter von 22—25 Jahren wenig entspricht, sich wochenlang nur rezeptiv zu verhalten, und dafs es ernste Gefahren mit sich bringt, wenn man urteilsfähige, nicht selten durch ihre wissenschaftlichen Leistungen auf der Universität etwas montierte junge Leute gewissermafsen zur Kritik zwingt, ehe sie dazu erforderliche Grundlagen besitzen. Dagegen ist es von ganz anderem Erfolge, wenn der Kandidat neben seinem eigenen Unterrichte verhältnismäfsig vollkommene Leistungen auf einem benachbarten Gebiete, d. h. in seinem Fache und in der der seinigen nächstverwandten Klasse. beobachten kann, wenn nur vor und nach jeder Stunde in einer Besprechung festgestellt wird, worauf er sein Augenmerk zu richten hatte, bezw. mit welchem Vorteile er dies gethan hat.

Manches Bedenken wird darüber entstehen, dafs hier die Kandidaten mit Vorliebe in den Anfangsunterricht gestellt werden, während doch eine verbreitete Ansicht diese Einrichtung perhorresziert. Ich könnte mich auf die Erfahrungen von Schwartz in Posen und Hampke in Göttingen berufen, die meines Wissens allein ähnlich ausgedehnte Erfahrungen veröffentlicht haben; aber man kann uns allen ja den gleichen Irrtum in den Beobachtungen vorwerfen. Wichtiger ist, dafs diese Einrichtung m. E. durchschlagende theoretische Erwägungen zu ihren Gunsten anzuführen vermag. Die disziplinare Seite wird wohl nirgends die Entscheidung geben können; denn es wäre erst noch zu beweisen, dafs die Disziplin in VI schwerer für einen jungen Lehrer zu handhaben wäre, als in IV oder III; der Wert der guten Gewöhnung soll in seinem ganzen Umfange anerkannt werden; aber was in aller Welt soll denn eine solche hier hindern, wenn der Unterricht in der vorher dargestellten Weise erteilt wird? Entscheiden kann nur die didaktisch-methodische Rücksicht, welche durch ein Utilitäts-Moment unterstützt wird. Einmal läfst sich hier bis auf die Stunde vorschreiben, wenn ein Pensum vollendet sein mufs, und dadurch ist die Gefahr falscher Zeitverteilung so gut wie gänzlich ausgeschlossen; sodann läfst sich jeder Fortschritt und jeder Fehler, der in der Behandlung gemacht worden ist, leicht konstatieren und leichter als anderwärts korrigieren. Der junge Lehrer mufs ferner die Kunst finden, seine Lehrweise dem noch relativ gering entwickelten Verständnisse des Gegenstandes anzupassen, er kann hier im ausgedehntesten Mafse die Wahrnehmung machen, wie die Erweckung und Erhaltung des Interesses die Hauptsache der Zucht ist, er hat endlich das immerhin nicht zu unterschätzende Gefühl eines Erfolges, den er sich allein verdankt. Aber im Zusammenhange einer Schule ist es auch nicht ganz zu übersehen, dafs, wenn einmal das ganze Pensum des Anfangsunterrichtes nicht mit gleicher Sicherheit bewältigt werden sollte, in der nächsten Klasse durch die Verteilung des Lehrstoffes die Gelegenheit zur Befestigung und Erweiterung sich naturgemäfs findet. Wenn ich die zahlreichen Erfahrungen, die ich in diesem Unterrichte machen konnte, überblicke, so kann ich lediglich die von Schwartz veröffentlichte Erfahrung bestätigen, dafs die Resultate meist normal und in ihrem Wechsel nicht anders beschaffen waren, als dies auch bei älteren Lehrern der Fall zu sein pflegt.

Eine andere Einrichtung, über welche hier spezielle Untersuchungen vorgenommen wurden, ist der halbjährige Wechsel in den Unterrichtsgegenständen der Seminaristen; derselbe ist unentbehrlich, wenn man im Durchschnitt nicht mehr als ein Jahr für die praktische Ausbildung zur Verfügung hat, während dessen den jungen Lehrern Gelegenheit gegeben werden soll, in den verschiedenen Fächern, wofür sie die Lehrbefähigung erworben haben, und auf verschiedenen Stufen zu unterrichten. Wer ist nicht

geneigt, eine solche Einrichtung von vornherein für ungeeignet, ja für nachteilig zu erklären? Ich bin weit entfernt, sie als einen besonderen Vorzug anzusehen, aber ich kann ebensowenig wie Noetel finden, dafs sie erhebliche Nachteile herbeiführt, wenn sie nur gehörig vorbereitet und mit den nötigen Kautelen umgeben wird. Hier besteht die Einrichtung, dafs in allen Fällen, wo ein solcher Wechsel von vornherein in Aussicht genommen ist, die Kandidaten vom Anfang an regelmäfsig den zum Wechsel bestimmten Unterrichtsstunden gegenseitig beiwohnen, und dafs diese Pflicht insbesondere für die letzten 5—6 Wochen strikt durchgeführt wird. Auf diese Weise entstand, die individuellen Beziehungen abgerechnet, deren Wechsel man doch nicht ohne weiteres als Nachteil bezeichnen darf, weder in dem Gange noch in dem Stoffe des Unterrichts eine Änderung, und die Resultate blieben durchgängig normal.

Diejenigen Kandidaten, deren Fächer und Persönlichkeiten dazu geeignet waren, namentlich die klassischen Philologen, welche in VI—IV mit ausgiebiger Stundenzahl verwendet werden konnten, führten regelmäfsig ein Ordinariat. Auch hier könnte manches Bedenken entgegentreten, wenn man das Ordinariat als eine wirkliche Direktive der Erziehung einer Klasse ansieht; doch so ideal und wünschenswert eine solche Auffassung erscheinen mag, so wenig besteht sie in Wirklichkeit. Was aber das Interesse an den Schülern und die geläufigen Obliegenheiten und Thätigkeiten des Ordinarius betrifft, so habe ich nie gefunden, dafs dieselben von jungen Lehrern nicht in ganz befriedigender Weise erfüllt worden wären. Für schwierigere Fälle ist auch da der Direktor oder ein erfahrenerer Lehrer vorhanden; freilich wird es oft genug deren vereinigter Thätigkeit nicht gelingen, das Rechte zu finden; denn die menschliche Psychologie wird nun einmal wahrscheinlich ein Gebiet bleiben, auf dem, ähnlich wie in der inneren Medizin, im günstigsten Falle ebenso viel Fehlschüsse als Treffer zu verzeichnen sein werden. Dafs an einer Anstalt, an der zahlreiche junge Lehrer beschäftigt sind, disziplinarische Fehlgriffe vorkommen werden, ist selbstverständlich, und dieser unvermeidliche Zustand wäre doppelt beklagenswert, wenn jene bei älteren Lehrern durchaus ausgeschlossen wären; aber zu ändern wäre die Sache auch dann nicht. Was geschehen mufs, ist das, dafs diese Fehlgriffe auf ein möglichst geringes Mafs reduziert und dafs sie für die jungen Leute eine Quelle der Belehrung werden. Wenn ich nun aber die Zahl, das Mafs und insbesondere die Art der Strafen an der hiesigen Anstalt heute mit dem Zustand vor 7 Jahren vergleiche, so fällt der Vergleich nicht zu Ungunsten der jungen Leute aus. Ich will meine eigene Teilnahme an dieser Veränderung nicht geringer darstellen als sie ist; aber hätte sie nicht fruchtlos bleiben müssen, wenn, wie oft behauptet wird, die notwendige Folge der Beschäftigung mehrerer junger Lehrer

ein Herabgehen der Disziplin wäre? Allerdings wird es nicht zu umgehen sein, dafs die Handhabung der disziplinarischen Grundsätze an einer solchen Anstalt mit gröfserer Strenge erfolgt, als vielfach anderwärts. Wenn der Direktor seine volle Sorgfalt der Leitung und Berücksichtigung der jungen Lehrer zuwendet, so wird er eher in der Lage sein wahrzunehmen, wo eine Unordnung besteht, als an Anstalten, wo er diese Nötigung nie empfindet; wenn es ihm aber überhaupt gelingt, Vertrauen bei den jungen Lehrern zu erwecken — und ohne dieses ist seine Thätigkeit auf die Dauer kaum möglich —, so wird er von diesen in jeder schwierigeren Frage zu Rate gezogen werden; in beiden Fällen werden disziplinarische Mifstände im Anfang abgestellt werden, während dieselben zu einer ernsthaften Gefahr in der Regel nur da sich zu entwickeln pflegen, wo sie sich der Kenntnis und Einwirkung des Direktors zu entziehen vermögen.

Als ein ganz ausgezeichnetes Mittel zur Umsetzung des theoretischen Wissens in wirkliches Können hat sich die Einrichtung der Probelektionen erwiesen. Sollen sie recht fruchtbar werden, so gehört die Stellung einer scharf umschriebenen und innerlich klar bestimmten Aufgabe dazu. Die Möglichkeit, eine solche Aufgabe zu lösen, setzt nicht blofs Kenntnis der allgemeinen Spezialmethodik des betreffenden Gegenstandes und der Didaktik voraus, sondern der junge Lehrer mufs schon oft die Aufgabe einer Lehrstunde sich klar disponiert und schliefslich ausgearbeitet haben, wenn er den allseitigen Ansprüchen nachkommen will, die an ihn gestellt werden; eine der schwersten Aufgaben, die rechte Zeitverteilung, wird durch solche Aufgaben mit einer unerbittlichen Notwendigkeit angewöhnt, und die Fähigkeit, die Klasse zu beherrschen und die Aufmerksamkeit zu erhalten, wird sich bei diesen Gelegenheiten um so deutlicher erweisen, als auch bei aller Gewöhnung der Schüler an diese Einrichtung natürlich des Ablenkenden mehr vorhanden ist als in den gewöhnlichen Lehrstunden. Zugleich bieten derartige Probelektionen auch das Mittel, die übrigen Seminarmitglieder in nicht minder ausgiebiger Weise zu üben, wie den Lehrenden. Wenn sie nachher dessen Leistungen beurteilen sollen, so müssen auch sie mit dem Gegenstand und seiner Methodik, wie mit der allgemeinen Didaktik vertraut sein; manches wird erst recht klar, wenn es mit der Nötigung an Einen herantritt, sich ein Urteil zu bilden und dasselbe für andere zu begründen; auch übt eine tüchtige Leistung insbesondere auf Gleichstrebende stets den Reiz, es ihr gleich zu thun. Die Beurteilung ist in mehr als einer Hinsicht lehrreich; regelmäfsig teilen die jungen Lehrer die Art mit, die sie in ihrer Schulzeit kennen gelernt haben, und schon dadurch wird eine einseitige Behandlung häufig ausgeschlossen; man mag die eine Art billigen, die andere verwerfen, jedenfalls müssen die Mitglieder des Seminars die Wahrnehmung machen, wie mannichfache Wege zur Erreichung eines

Zieles eingeschlagen werden; auch werden sie in der Regel veranlafst werden, sich über den Fortschritt klar und sich der Gründe bewufst zu werden, warum sich dieser und jener Weg weniger empfiehlt, als ein dritter. Man hat manchmal die gegenseitige Kritik der jungen Lehrer für bedenklich gehalten; es wird vor allem darauf ankommen, worauf und wie dieselbe geleitet wird, es wird vielleicht noch mehr ankommen auf den Ton, der an der betreffenden Anstalt herrscht und den der Direktor den Lehrern gegenüber anzuschlagen pflegt. Eine im Ton des gebildeten Verkehrs gehaltene sachliche Kritik seitens der Mitstrebenden kann wohl die Selbstschätzung des einzelnen verletzen, aber geübt wird sie deshalb doch werden müssen. Die Korrektur eines Übergriffes trägt schon der Umstand in sich, dafs jeder Seminarist in der Lage ist, nicht blofs zu erwidern, sondern bei nächster Gelegenheit berechtigte sachliche Ausstellungen seinerseits zur Sprache zu bringen. Ich habe oft wahrnehmen können, dafs, ehe die Mitglieder sich an einander gewöhnt hatten, der Ton manchmal gereizt zu werden drohte, aber es liefs sich eine derartige Neigung leicht unterdrücken, und nach kurzer Zeit hatte sich der rechte Ton gefunden. Das Band gemeinsamen Findens, Lernens, Erfahrens, welches die für alle neue Einführung in die Praxis bei jungen Männern unwillkürlich und selbst gegen ihren Willen knüpft, erwies sich auch hier als das beste Mittel gegen Ausschreitungen. Ich halte diese Einrichtung für ganz unentbehrlich, denn es giebt absolut kein Mittel, welches mit gleicher Sicherheit und Ergiebigkeit dem Direktor einen Einblick in die Sachkenntnis, Urteilsfähigkeit, Schlagfertigkeit und auch in die Charaktereigentümlichkeit der Kandidaten ermöglichte. Natürlich müssen diese Probelektionen, soweit es immer angeht, mit der theoretischen Behandlung eines Faches in Zusammenhang gebracht werden. Die Besorgnis, dafs in den Probelektionen die Schüler befangen und zerstreut sind und bestenfalls öfter abgelenkt werden, kann nur hegen, wer solche Einrichtungen am Anfange ihrer Einführung oder bei seltener Anwendung beobachtet hat; sind sie an einer Anstalt etwas Gewöhnliches, so verfallen sie demselben Gesetze, wie jeder Reiz, der auf Kinder häufig geübt wird. Dafs von ungeschickten und unbeholfenen Lehrern auf solchen Einflufs der Anwesenheit Dritter rekurriert wird, ist eine bekannte Erfahrung und wird auch in den pädagogischen Seminarien wahrgenommen.

Die Probelektionen bieten zugleich die beste Überleitung zu planmäfsigem und geordnetem Hospitieren, welches von recht grofsem Werte ist, wenn der junge Lehrer sich das nötige Verständnis und die nötige Übung in der Beobachtung erworben hat. In dieser Beziehung wurde hier folgendes Verfahren beobachtet. Vor allem mufs der Betreffende den Lehrplan desjenigen Faches, in dem er selbst unterrichtet, kennen lernen; ehe die Methodik

dieses Faches nun in dem Seminare eingehend erörtert wird, wird ein Hospitieren in bestimmter Folge empfohlen, so dafs z. B. im Sprachunterrichte in einer Klasse die Behandlung der Schreibübungen, in der anderen die Behandlung eines grammatischen Pensums, in der dritten und vierten die Behandlung der Lektüre nach den verschiedenen hier in Betracht kommenden Gesichtspunkten beobachtet werden kann. Noch wirkungsvoller ist es, wenn dieses Hospitieren in der ganzen Zeit stattfinden kann, in der die Methodik des Faches theoretisch erörtert wird, weil mit solchem Erfolge später selten mehr Beobachtungen gemacht und Vergleiche angestellt werden, als gerade zu der Zeit, wo die theoretische Behandlung ein gewisses Ideal aufgestellt hat. Eine unerläfsliche Bedingung hierbei ist, dafs man der Lehrer, deren Stunden zum Hospitieren bestimmt sind, und ihrer Leistungen sicher ist; schon die Vorsicht erfordert, dafs sie immer zu gehöriger Zeit vorher in Kenntnis gesetzt und ihnen diejenigen Gesichtspunkte bezeichnet werden, welche bei der Behandlung in der Stunde hervortreten sollen.

Die bisherige Erfahrung hat wohl zur Genüge gezeigt, wie eine solche Leitung des Seminars gar nicht denkbar ist, ohne dafs der Seminardirektor zugleich Schuldirektor ist. Man braucht gar nicht an die Zweiseelentheorie zu denken, die freilich sich jungen Lehrern unter Umständen recht unangenehm fühlbar machen kann; immerhin ist dieser Punkt nicht so erheblich und vielleicht weniger schlimm als jene Unfehlbarkeit, welche blofs einen Weg für richtig hält. Aber es ist schlechterdings unmöglich, dafs ein anderer als der Schuldirektor in der Weise, die oben dargelegt ist, jeden Augenblick dem jungen Lehrer zur Seite steht, von ihm zu Hülfe gezogen werden und für ihn eintreten kann oder alle die Anordnungen trifft, welche durch das Nebeneinanderwirken mehrerer notwendig und oft plötzlich erforderlich werden; es ist auch nicht denkbar, dafs ein anderer die Kenntnis der Schüler, welche bei allen disziplinaren und bei vielen didaktischen Fragen, aber auch bei Beurteilung der Erfolge des jungen Lehrers notwendig ist, in gleichem Mafse besitzt als er. Es ist ja zur Genüge bekannt, dafs man neben praktischen Gründen durch solche Teilung der Leitung eine gefährliche Einseitigkeit vermeiden will. Aber diese Gefahr ist doch recht bedeutungslos. Zunächst kann es bei der Anleitung zur praktischen Thätigkeit nicht erheblich anders sein, als bei Erwerbung der fachwissenschaftlichen Bildung. Der Studierende empfängt regelmäfsig die Direktive in seinen wissenschaftlichen Ansichten von dem Fachprofessor, den er hört; dieser eine übt, solange der Zuhörer noch nicht selbst sich zu orientieren vermag, einen bestimmenden Einflufs; er übt ihn auf manche Zuhörer immer, und die sogenannten Einseitigkeiten wissenschaftlicher Schulen wären ohne diesen Umstand unerklärlich. Auf pädagogischem Gebiete steht der junge Lehrer viel hilfloser da,

als auf wissenschaftlichem, und es ist hier durchaus nicht leichter, ihm die Mittel zu selbständiger Stellung zu verschaffen; also wird er auch hier zunächst an die Autorität desjenigen gewiesen sein, der ihn in diese Wissenschaft einzuführen hat. Die Korrektur liegt hier, wie bei dem Fachstudium, darin, dafs der junge Mann sich auf Arbeiten und Ansichten anderer hingewiesen sieht, die auf dem bestimmten Gebiete bahnbrechend oder bestimmend gewirkt haben. So kommt er sehr bald in die Lage, das, was er von der ihm zunächst entgegentretenden autoritativen Persönlichkeit gehört hat, zu kontrollieren, zu prüfen, zu verwerfen oder anzunehmen. Nimmt man den ungünstigsten Fall an, dafs der Seminardirektor tyrannisch nur seine Ansicht gelten läfst, so kann doch dieser Zwang nur so lange dauern, als der Kandidat seiner Leitung untersteht. Er setzt seine praktische Thätigkeit an einer anderen Schule fort, und hier wird sich ihm Gelegenheit bieten, selbständig zu wählen und zu entscheiden, ob er der früher empfangenen Anregung folgen oder sie verwerfen will. Und wenn man befürchtet, verkehrte Einseitigkeiten könnten länger als eine kleine Weile bestehen, so vergifst man die Öffentlichkeit unserer Verhältnisse, das Korrektiv der fortschreitenden Wissenschaft und die regelmäfsig nicht zur Schonung geneigte Kritik derjenigen Direktoren und Lehrer, an deren Schulen die Seminarmitglieder zur Fortsetzung ihrer Thätigkeit geschickt werden. Eines der beliebten Schlagwörter bei Erörterung dieser Frage ist die Betonung des Rechtes der Individualität. Wenn dies besagen soll, dafs der Einzelne nicht gehemmt werden darf, seine Persönlichkeit auszugestalten und zur Geltung zu bringen, so wird kein Verständiger einen solchen Anspruch bestreiten. Aber darauf kann ebensowenig eine Anstalt verzichten, wo viele zum Zusammenwirken berufen sind, dafs der einzelne sich der Organisation des einzelnen Unterrichtsfaches unterwirft und seine Manier vor demjenigen Verfahren zurücktreten läfst, welches eine einheitliche und methodische Behauptung sicherstellt und ermöglicht. Ebensowenig darf diese Berechtigung der Persönlichkeit so weit ausgedehnt werden, dafs der Einzelne das Recht beansprucht, alle diejenigen Fehler und Mifsgriffe auf Kosten der Schule und der Schüler durchzumachen, welche durch eine längere Entwickelung als solche erkannt sind. Erst wenn der junge Lehrer die Kenntnis dessen, was vorausgegangene Zeiten gefunden, sich angeeignet hat, kann er Anspruch erheben, sich freier zu bewegen und mit Hülfe der fortschreitenden Erfahrung die Errungenschaft der Vergangenheit weiter zu bilden und zeitgemäfs d. h. im Einklang mit den Fortschritten der verschiedenen Wissenschaften umzugestalten. Aber auch diese Freiheit wird ihre sehr festen Grenzen haben, da die Grundsätze für die Behandlung und Gruppierung des Lehrstoffes so wenig wie die Grundsätze der Zucht willkürlich gesetzt, sondern wissenschaftlich begründet sind, weil sie entweder aus

den Eigentümlichkeiten der betreffenden Lehrgegenstände oder aus den durch Erfahrung und Beobachtung gewonnenen Kenntnissen vom Wesen des menschlichen Geistes abgeleitet sind.

Ich komme nun zur Hauptfrage, was für die praktische Ausbildung unserer jungen Lehrer geschehen kann.

Gegen eine Verlegung der praktischen Ausbildung auf die Universität mufs ich mich heute noch entschiedener aussprechen als vor 7 Jahren, weil ich unterdessen mehrfach Gelegenheit gehabt habe, diese Frage aus unmittelbarer Nähe und eigener Beteiligung kennen zu lernen. Ich will nicht an die leidige Thatsache erinnern, dafs ein grofser Teil der Studierenden in ihrem Hauptfache die Lehrfähigkeit für alle Klassen nicht zu erwerben vermag, ich will auch nicht weiter ausführen, wie viel Nachteile unseren Schulen von diesen Lehrern zweiten Ranges schon allzu oft erwachsen, und welche Bedenken die Ansicht erwecken mufs, dafs, wer nicht genug weifs, um in den oberen Klassen zu unterrichten, doch für den Unterricht in mittleren und unteren Klassen gut genug ist; soviel scheint sicher, dafs die Zeit des Studiums nicht noch für andere Dinge in Anspruch genommen, also im Effekt verkürzt werden darf, wenn diese Verhältnisse nicht noch schlimmer werden sollen. Es wird ja an grofsen Universitäten in dieser Hinsicht manches anders und hoffentlich besser sein; aber ich glaube, es darf auch dort als zutreffend gelten, dafs die grofse Zahl der Studierenden während der Universitätszeit nirgends ohne Schaden für ihre Fachbildung für andere Dinge in Anspruch genommen werden darf oder kann. Es ist mir nicht unbekannt, dafs man leicht ein gewisses Interesse für pädagogische Fragen unter den Studierenden erwecken kann, und dafs dieselben mit Vorliebe in pädagogischen Gesellschaften u. s. w. Vorträge über pädagogische Themen halten; für eine wirkliche Förderung pädagogischer Ausbildung wird man diese Thätigkeit schwerlich halten dürfen, und es würde wohl meist für unsere Schulen vorteilhafter sein, wenn die hiefür erforderliche Zeit auf das Hören allgemein bildender, namentlich historischer, psychologischer, anthropologischer Vorlesungen verwandt würde. Auch über den Erfolg praktischer Übungen auf der Universität habe ich dieselben Ansichten, wie ich sie s. Z. ausführlich entwickelt habe (S. 18 ff. meiner ob. gen. Schrift); denn gerade der gewissenhafte Studierende kann sein Interesse nicht so disparaten Gebieten mit gleicher Stärke zuwenden. Man mufs dagegen den Eifer beobachtet haben, mit dem nach kurzer Zeit in dem pädagogischen Seminare sich die jungen Männer der Thätigkeit in der Schule zuwenden, um zu der Überzeugung zu gelangen, dafs das volle Interesse erst geweckt und gefördert werden kann, wenn das erste Stadium wissenschaftlicher Ausbildung zurückgelegt ist. Auch scheint die Lösung der Frage im Sinn der Verlegung auf die Universität nirgends ernstlich ins Auge gefafst zu sein, da die meisten Stimmen darin

einig sind, dafs die wissenschaftliche Ausbildung auch künftig für den jungen Lehrer die erste Voraussetzung einer gedeihlichen Wirksamkeit sein mufs. Besonders wichtig scheint in dieser Hinsicht das Vorgehen des sächsischen Kultusministeriums zu sein, welches trotz der lebhaften Entwickelung der pädagogischen Studien an der Leipziger Universität im Prinzipe für die praktische Ausbildung nach der Universitätszeit entschieden hat.

Dafs das Probejahr eine ideell vortrefflich gedachte Einrichtung ist, wird kaum jemand bestreiten; aber ebensowenig wird sich in Abrede stellen lassen, dafs der Erfolg weit von der Erreichung des gesteckten Zieles entfernt ist. Wenn ja auch vielleicht die Denkschrift des preufsischen Kultusministeriums darin Recht haben mag, dafs eine sichere Entscheidung über die Mehrheit der Stimmen, die sich für oder gegen die Erfolglosigkeit des Probejahres ausgesprochen haben, nicht zu treffen sei, so besteht doch in der öffentlichen Meinung der fachmännischen Kreise kein Zweifel, dafs die Erfolge im grofsen und ganzen nicht befriedigend sind. Gar mancher ist wohl in der Lage, selbst die Erfolglosigkeit zu konstatieren, wo nach dem offiziellen Zeugnisse solche nicht nur ausgeschlossen erscheint, sondern ausdrücklich guter Erfolg bezeugt ist, und die Denkschrift betont ja selbst, mit welcher Gutmütigkeit derartige Urteile häufig gefällt werden. Der gröfste Nachteil, der allerdings an und für sich nicht in der Verordnung begründet ist, sondern von ihr ausdrücklich fernzuhalten versucht, aber trotzdem durch die praktischen Verhältnisse, die nun einmal nicht leicht zu ändern sind, hineingebracht wurde, ist die Voraussetzung, dafs so ziemlich jeder Direktor und jede Anstalt imstande seien und die Neigung besitzen, junge Lehrer in der erforderlichen Weise anzuleiten und in die Lehrkunst einzuführen. Man kann aber ein guter Direktor und ein brauchbarer Lehrer sein, ohne dazu gerade befähigt oder dafür interessiert zu sein, weil doch hier mehr pädagogisches Wissen erforderlich ist als in der gewöhnlichen Praxis, weil aufserdem eine besonders lehrhafte Naturanlage notwendig erscheinen mufs, sowie ein, wenn man will, einseitiges konzentriertes Interesse für dieses Gebiet, endlich eine gewisse Sicherheit und Raschheit in der Beobachtung, die sehr viele Übung und auch einige Anlage voraussetzt. Und eines nicht zu vergessen, wer nicht die Fähigkeit besitzt, auch fremden Ansichten Berechtigung einzuräumen und auf den Gedankengang und die Individualität eines anderen einzugehen, der wird nie imstande sein, das nötige Vertrauensverhältnis zu schaffen, ohne das die Anleitung und Leitung junger Lehrer eines ihrer wirksamsten Momente entbehren mufs. Geh. Rat Bonitz hat aus dem Umstande, dafs die Persönlichkeit in dieser Frage die Hauptsache sei, einen Grund entnommen, um die Herstellung fester Einrichtungen zu bekämpfen; man braucht die Bedeutung dieses Bedenkens nicht zu unterschätzen, aber es ist doch anderseits

schwer glaublich, dafs geeignete Persönlichkeiten so überaus selten sein sollten, um aus diesem Grunde die Schaffung seminaristischer Anstalten nicht unternehmen zu dürfen. Es läfst sich sogar mit einiger Sicherheit erwarten, dafs hier, wie überall auf neuen Gebieten menschlichen Schaffens, mit der Begründung seminaristischer Anstalten auch geeignete Persönlichkeiten in gröfserer Zahl sich entwickeln werden, als das vielleicht jetzt der Fall sein mag. Als Ideal möchte auch ich die Einrichtung des Probejahres festhalten, wenngleich die Zahl der Anstalten, an welchen dasselbe mit vollständigem Erfolge absolviert werden kann, immer eine beschränkte bleiben wird; zugleich bin ich aber überzeugt, dafs dieses Ideal erst dann seiner Verwirklichung näher gebracht werden wird, wenn wir eine gröfsere Anzahl von pädagogischen Seminarien haben.

Man hat neuerdings in Preufsen ein zweites Examen als Abhilfe der geringen Erfolge des Probejahres vorgeschlagen. So lange nicht die Verhältnisse geschaffen werden, dafs auch jeder Kandidat an der Anstalt, an der er sich befindet, diejenigen Zustände der Zucht und des Unterrichts in praxi kennen lernen kann, die er in Zukunft bestenfalls aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Schrader oder aus dem Grundrifs der Pädagogik von Kern seinem Gedächtnisse eingeprägt hat, solange wird mit dieser Prüfung wenig mehr erreicht werden als eine Steigerung und Fortsetzung der Gedächtnisarbeit; Theorie und Praxis werden thatsächlich häufig so weit auseinanderbleiben, wie jetzt auch. Es genüge hier daran zu erinnern, dafs in Baden einige Jahre ein solches zweites Examen bestand, aber wegen seiner Erfolglosigkeit aufgehoben wurde, vermutlich, weil man einsah, dafs an den meisten Schulen die unentbehrliche Grundlage für eine zweckentsprechende praktische Ausbildung der Kandidaten fehle. Wenn die Zeitungen eine Äufserung des Geh. Rats Bonitz im preufsischen Abgeordnetenhause richtig wiedergegeben haben, in der derselbe die günstigen Lehrerverhältnisse in Hessen der Existenz eines zweiten Examens zuschrieb, so liegt hier ein Irrtum vor; es hat in Hessen nie ein zweites Examen gegeben, auch denkt man nicht daran ein solches einzuführen.

Dafs die zur Zeit in Preufsen bestehenden pädagogischen Seminare dem Bedürfnisse nicht zu entsprechen vermögen, wird allgemein zugestanden. Sie nehmen zu wenig Lehrer auf, ihre innere Einrichtung ist nicht immer intensiv und wirksam genug. sie setzen dabei meist 2jährigen Aufenthalt voraus, der ja sehr wünschenswert, aber sobald man die Einrichtung für eine gröfsere Zahl zugänglich machen will, nicht durchführbar ist. Aber sie leiden auch meist an dem gleichen Fehler, an dem zur Zeit noch das hiesige Seminar leidet, dessen Beseitigung aber in nahe Aussicht genommen ist: alle diese Seminare nehmen thatsächlich nur solche Kandidaten auf, die gute Zeugnisse, also mindestens für

das Hauptfach volle Fakultas haben. So wünschenswert es nun auch wäre, wenn zum Lehramte überhaupt nur Kandidaten mit solchen Zeugnissen zugelassen würden, so sind wir heute weit von der Realisierung dieser Forderung entfernt, und eine reale Schulpolitik mufs mit dieser Thatsache rechnen. Werden einmal Lehrer 2. Klasse zugelassen, so ist es ein Mifsstand, dafs dann gerade eine grofse Anzahl von jungen Lehrern, die von vornherein nicht so günstig gestellt sind, wie die durch Intelligenz, Fleifs oder andere Eigenschaften bevorzugten, von einer tüchtigen Anleitung für die Praxis ausgeschlossen sind. Und doch wäre ihnen eine solche, theoretisch betrachtet, nötiger, als ihren besser gestellten Genossen, wenn man an dem Gedanken festhält, dafs im allgemeinen eine tüchtige Fachbildung und ein ausgedehntes Wissen auch in der praktischen Thätigkeit sich eher und leichter zurechtfindet; aufserdem mufs die zukünftige Verwendung derselben in der Regel an kleinen, isolierten Anstalten gerade bei ihnen eine tüchtige und sichere Fundamentierung ganz besonders wünschenswert machen. So würde die Vermehrung und Erweiterung der bestehenden Anstalten nötig und damit eine innere Umänderung derselben unabweisbar werden.

Ehe ich dieser Frage näher trete, möchte ich nur noch vor einigen Übertreibungen warnen, welche bei der Erörterung der Frage der seminaristischen Ausbildung gewöhnlich entgegentreten. Zunächst dürfen diese Anstalten nicht den Anspruch erheben, und die öffentliche Meinung darf sich bezüglich ihrer Thätigkeit nicht der Illusion hingeben, dafs mit der Einführung seminaristischer Ausbildung die ganze Schulnot unserer Zeit beseitigt werde. Man darf in höherem Mafse in die Klagen, dafs die Überbürdungsfrage wesentlich durch die Unerfahrenheit der jungen Lehrer veranlafst sei, einstimmen, als ich dies zu thun vermag, so mufs doch die Neigung, diesem Umstande alle oder wenigstens die Hauptschuld zuzuschreiben, ebenso unbegründet und gefährlich erscheinen, wie das Bestreben, dem Elternhause jede Sorge und Verantwortung für die Bildung und Erziehung seiner Kinder abzunehmen. Das Lehren wird immer eine freie Kunst bleiben, und die Kunst gute Lehrer zu bilden wird schwerlich mit Sicherheit je gefunden und noch weniger in einer bestimmten Anstalt mit sicherem Erfolge geübt werden, wenigstens solange das Mittel nicht gefunden wird, zu verhindern, dafs ein junger Mann in der schweren Wahl seines Berufs nicht das seiner Individualität Entsprechende trifft. Die natürliche Begabung, die vererbte oder seltener auch früh erworbene Geschicktheit und Anstelligkeit zum Lehren wird zum teil gar nicht, zum teil nur in langsamer und stetiger Gewöhnung zu ersetzen sein; die hierzu erforderliche Zeit wird pädagogischen Seminarien, man mag sie gestalten, wie man will, nie zur Verfügung stehen. Da aber menschlichem Ermessen nach die Verwaltung nie in die Lage

kommen wird, lauter für den Lehrberuf talentierte Individuen zu erhalten und durch die Staatsprüfung höchstens ein auffallender Mangel dieser Fähigkeit wird erwiesen werden können, ohne dafs ein solcher Nachweis den Anspruch auf Sicherheit erheben könnte, so wird man künftig wie jetzt sich mit dem Gedanken befreunden müssen, eine gröfsere Anzahl nicht oder nur mäfsig für den Lehrberuf begabter Kandidaten zu besitzen. In dieser Hinsicht wird die seminaristische Ausbildung das Schicksal der Medizin teilen, mit der sie ja so gern und oft so unpassend verglichen wird. Die besten klinischen Einrichtungen werden nicht zu bewirken vermögen, dafs es in Zukunft nur gute Ärzte giebt, sondern die Mittelmäfsigkeit wird stets überwiegen; aber man wird gleichwohl den grofsen Aufwand an Geld, Kraft und Zeit nicht scheuen, wenn damit nur erreicht wird, dafs diese Mittelmäfsigkeit mehr nach dem „Gut" als nach dem „Schlecht" pendelt. Was wir von seminaristischen Anstalten erwarten dürfen, wird sein, dafs die jungen Lehrer vor verbreiteten und ihnen oft im eigenen Schulunterricht überlieferten Fehlern und Irrtümern der Praxis bewahrt werden, dafs ihnen durch Überlieferung und Nachweis des theoretischen Wissens die Möglichkeit eröffnet wird, einen richtigeren und hoffentlich oft den rechten Weg zu finden, dafs ihnen endlich Anleitung gegeben wird, pädagogische Aufgaben praktisch anzugreifen und mit Kenntnis und Anwendung der vorhandenen Mittel zu lösen. Aber in allen diesen Punkten wird es sich nur um Anfänge handeln können; die Ausbildung der Fakultas, welche das Seminar zu begründen strebt, mufs, so gut wie die der wissenschaftlichen, auf der Hochschule erworbenen der weiteren Fortbildung des einzelnen Individuums und der Verhältnisse, in die es gestellt wird, überlassen werden. Damit werden sich die etwas voreiligen Urteile von selbst charakterisieren, welche die seminaristische Unterweisung allein verantwortlich machen wollen für das etwaige Ungeschick, welches junge Lehrer beweisen, wenn sie kurze Zeit an derselben sich beteiligt haben. Ebenso selbstverständlich ist es andererseits, dafs sich die Verantwortlichkeit dieser Anstalten mit der längeren Dauer der Ausbildung erhöht. Aber der hier so nahe liegende Hinweis auf die wegen ihrer gleichmäfsigen Sicherheit oft gerühmten, in ihrem Mechanismus gewöhnlich nicht gehörig gewürdigten Erfolge der Schullehrerseminarien trifft schon um deswillen nicht zu, weil dort eine Reihe von Jahren dem Seminare zur Verfügung stehen, in denen dasselbe seinen Zögling allein und gänzlich in Anspruch nehmen kann und doch geistig verhältnismäfsig noch unselbständige junge Leute vor sich hat, ganz abgesehen davon, dafs der verhältnismäfsig beschränkte und genau fixierte Lehrstoff zugleich mit der Methode überliefert wird und in der praktischen Ausübung methodisch und didaktisch unendlich einfachere Formen beansprucht, als dies bei dem höheren Unterrichte der Fall ist, wo es sich

nicht nur um weit auseinanderliegende und innerlich tief verschiedene Unterrichtsgebiete sondern auch um bedeutende Alters- und Anlagedifferenzen handelt, wenn ja gleich in der Theorie und im Prinzip das alles auch im Elementarunterrichte vorliegt. Auch wenn Seminarien in gröfserer Zahl vorhanden sein werden, wird die Bedeutung der übrigen Unterrichtsanstalten für die Lehrerbildung nicht unerheblich bleiben; denn ihnen wird die ebenso wichtige Aufgabe zufallen, den Keim, welchen das Seminar gelegt und entwickelt hat, durch verständige und sachgemäfse Pflege zu kräftigen und am Leben zu erhalten. Schon diese einfache Thatsache wird die von sehr kompetenter Seite ausgesprochene Besorgnis widerlegen, es würden mit Vermehrung der seminaristischen Anstalten Gymnasien 1. und 2. Klasse entstehen. Noch weniger ist dieselbe nach einer andern Seite begründet. Die zur Ausbildung von jungen Lehrern bestimmten Anstalten werden in der Regel nicht die grofsen sein dürfen, welche fast durchgängig Doppelanstalten sind, und die der Direktor nicht mehr im einzelnen übersehen kann. Soll die Thätigkeit des letzteren wirklich so energisch sein wie sie hier überall vorausgesetzt wird, so mufs er noch in der Lage sein, Unterricht, Zucht und Schüler genau zu kennen. Werden aber kleinere, oder besser mittlere Anstalten zur Ausbildung von Lehrern bestimmt, so läfst sich nicht sehen, wie diese Schulen ersten und die grofsen, oft altberühmten Schulen der gröfseren Städte solche zweiten Ranges werden sollten.

Eine gewisse Übertreibung liegt auch in dem Einwande, den die Denkschrift des Kultusministeriums sich angeeignet hat, dafs die Errichtung von sogenannten Seminargymnasien den übrigen Anstalten die besten Lehrkräfte entziehen werde. Niemand wird verkennen, dafs die Einführung einer solchen Einrichtung in einem grofsen Staate ganz anderen Schwierigkeiten begegnet, wie im kleinen Lande; schon der Mangel an ausgedehnten Erfahrungen mufs hier ein rasches Vorgehen verbieten. Dagegen wird kaum ein plausibler Einwand vorzubringen sein, wenn in einzelnen Orten, wo schon Anfänge vorhanden sind, z. B. Stettin, Göttingen, Halle u.s.w. Versuche von gröfserem Umfange unternommen würden. Das Bedenken wegen der Entziehung tüchtiger Lehrkräfte kann in diesem Falle nicht durchschlagend sein. Im allgemeinen wird jede seminaristische Anstalt sich in die Notwendigkeit versetzt sehen, den gröfseren Teil ihrer Lehrer selbst zu bilden; wenn nun aber auch einige tüchtige Lehrer ernannt werden müfsten, so würde doch eine solche die einzelnen Anstalten höchstens in einer Lehrkraft treffende Einbufse, auch wenn ihr diese nach dem gewöhnlichen Gang der Dinge nicht über kurz oder lang doch entzogen würde, gering sein im Vergleiche zu den Vorteilen, welche möglicherweise allen Anstalten in gleichem Mafse zugute kommen. Überhaupt wird aus mannigfachen Gründen nicht daran zu denken sein, eine grofse Zahl von Anstalten mit einem Schlage

ins Leben zu rufen; derartige Entwickelungen können nicht überhastet werden, und ein Abschnitt von 10 Jahren ist in solchen Verhältnissen eine kleine Spanne Zeit. Soviel ist aber auf der andern Seite auch gewifs, dafs, wenn kein Anfang gemacht wird, auch keine Entwickelung eintreten kann, und in dieser Hinsicht ist die ablehnende Haltung, welche die Denkschrift gegenüber der Frage der Erweiterung oder Vermehrung der vorhandenen pädagogischen Seminarien einnimmt, sehr bedauerlich. Viel näher läge es, gegenüber der Wirkung des Probejahres, die lediglich durch eine 2. Prüfung erhöht werden soll, eine minder hoffnungsreiche Haltung zu beobachten.

Was nun die innere Organisation der zur praktischen Ausbildung junger Leute bestimmten Anstalten betrifft, denen man am besten gar keinen besonderen Namen giebt, so dürften dabei folgende Gesichtspunkte wesentlich sein:

1. Die Leitung der seminaristischen Ausbildung, die mit bestehenden Anstalten zu verbinden ist, mufs dem betreffenden Schuldirektor übertragen werden.

Die Gründe sind im Vorhergehenden entwickelt. Besonderer Wert scheint im Interesse der praktischen Ausführbarkeit darauf gelegt werden zu müssen, dafs von Errichtung besonderer Seminar-Gymnasien oder gar von Seminarien mit Übungschulen abgesehen werde.

2. Die Zahl der Lehrer, welche an der seminaristischen Ausbildung der jungen Lehrer beteiligt werden sollen, mufs zu der Zahl der Kandidaten in annäherndem Verhältnisse stehen. Am besten ist es, wenn ein Lehrer auch nur einen Kandidaten zu spezieller Einführung erhält.

Dafs auf die Dauer der Direktor einer Schule allein einer solchen Aufgabe nicht gewachsen ist, selbst wenn er wissenschaftlich alle Lehrfächer zu vertreten vermöchte, bedarf kaum besonderer Hervorhebung. Er mufs selbst eine Anzahl von Stunden erteilen, nicht blofs, weil er dies der Schule schuldig ist — ich denke, er wird immer, wenn nicht der beste, so doch einer der besten Lehrer sein —, sondern weil er auch nur durch beständige Beteiligung am Unterrichte sich diejenige Lehrfähigkeit, sachliche Bewandertheit und allseitige Ausbildung erhalten kann, deren er bei seiner eigentümlichen Stellung im Seminare unumgänglich bedarf. Selbst einst bedeutende Schulmänner führen Klage, dafs sie nach ihrem Rücktritt aus der Praxis rasch den allseitigen Überblick verloren haben, der sich nur durch die tägliche Übung ausbildet und fortgesetzt erneut. Aber der Direktor mufs auch schon um deswillen eine ordentliche Stundenzahl erteilen, um den jungen Lehrern nicht blofs theoretische Weisungen zu erteilen, sondern auch musterhafte Leistungen vorzuführen und hieran die um so fruchtbareren Erörterungen zu knüpfen, als in

der Regel nur bei ihm Theorie und Praxis in diesem unmittelbaren Kontakte für den jungen Lehrer erscheinen. Es bedarf wohl kaum besonderer Ausführung, dafs der Unterricht an einer Anstalt, an der sich junge Lehrer ausbilden und an der sie Muster ihrer eigenen Thätigkeit finden sollen, streng organisch entwickelt sein mufs. Für die ganze Anstalt müssen nicht nur eingehende Lehrpläne ausgearbeitet sein, welche einheitlichen, durch die Theorie und Praxis bewährten Grundsätzen folgen, sondern dieselben müssen in Fleisch und Blut übergegangen und die Arbeit sämtlicher Lehrer mufs eine streng einheitliche sein, vor allem mufs die Zucht übereinstimmend gehandhabt werden. Schon um deswillen ist es wünschenswert, dafs die Lehrerverhältnisse möglichst konstant sind. Und eine vollständige Durchführung aller aufgestellten und vereinbarten Grundsätze wird sich in der Regel erst da erzielen lassen, wo die meisten oder alle Lehrer aus dem Seminare selbst hervorgegangen sind, obgleich damit nicht gesagt werden soll, dafs ein Einleben in dieser Richtung bei andern Lehrer unmöglich sei. Die Thätigkeit der an der seminaristischen Ausbildung beteiligten Lehrer wird ungefähr in Folgendem zu bestehen haben: Jedem Lehrer werden im Anfange des Kursus 1 oder 2 junge Lehrer zugewiesen; sie erhalten von ihm an der Hand der für sie aufgestellten schriftlichen Einweisung, welche die gewöhnlichsten Regeln der Methodik und Didaktik enthalten mufs, die erforderliche Unterweisung und über den Speziallehrplan des bestimmten Faches diejenigen Mitteilungen, ohne welche sie den Unterricht nicht verstehen können. Sodann wohnen sie seinem Unterrichte bei. Möglichst oft werden in Gegenwart des Fachlehrers und des Direktors Besprechungen über den Gang des Unterrichts, die dabei gemachten Beobachtungen, die dafür bestehenden Grundsätze und die Mittel der Zucht abgehalten. Nach Ermessen des betreffenden Lehrers und des Direktors übernehmen die betreffenden Seminarmitglieder allein oder abwechselnd, je nach ihrer Zahl, für ein Semester oder Tertial den gesamten Unterricht oder einen Teil desselben, anfänglich unter steter Assistenz des betreffenden Lehrers, allmählich selbständig, eventuell unter Assistenz der übrigen zu einer Gruppe (philologisch-historisch, mathematisch-physikalisch, naturwissenschaftlich) gehörigen Seminarmitglieder. Jede Woche findet eine Probelektion unter Anwesenheit der zu der Gruppe gehörigen Mitglieder, soweit dieselben frei sind, des Fachlehrers und des Direktors statt, welche sofort zur Besprechung gebracht wird. Die Vorbereitung für jede von Seminaristen zu erteilende Lehrstunde ist im Anfange schriftlich zu machen und sowohl dem betreffenden Lehrer als dem Direktor zur Genehmigung vorzulegen. Aufserdem wird der Direktor den Kandidaten nach einiger Zeit auch andere Stunden bezeichnen, welche sie zu besuchen haben; nur müssen die Stunden die Bedeutung einer Musterlektion insofern erhalten, als darin eine

bestimmte Aufgabe mit ganz bestimmten, vorher dem Seminaristen als Gegenstand seiner Beobachtung zu bezeichnenden Mitteln und Zielen abgehandelt wird. Man ist hier vielleicht zu dem Einwurf geneigt, dafs dem Fachlehrer zu geringe Unterrichtserteilung zukomme; doch ist derselbe nicht stichhaltig. Die Kandidaten zerfallen in verschiedene Gruppen, und das Verhältnis derselben ist ungefähr so, dafs auf 3 Mathematiker und Naturforscher 3 klassische und 2 neuere Philologen und Historiker kommen. Nimmt man die Zahl von 8 Seminaristen für eine Schule, so ergiebt sich folgendes Verhältnis. Die Zahl der Stunden für Mathematik und Naturwissenschaften beträgt am Gymnasium wöchentlich 52, an dem Realgymnasium 74, für alte und neue Sprachen am Gymnasium 159 (+ 4 St. Englisch facult.), am Realgymnasium 135, für Geschichte und Geographie am Gymnasium 28, an dem Realgymnasium 30, so dafs bei 3 Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe, wenn jeder 10 Stunden Unterricht erteilt, am Gymnasium noch 22, am Realgymnasium noch 44 Stunden zur Verfügung stehen, während sich im sprachlichen Unterrichte die Zahl der disponiblen Stunden auf 113, am Realgymnasium auf 85 stellt, und für beide Gruppen noch 28 bezw. 30 Stunden Geschichte und Geographie in Betracht genommen werden können. Da die Zahl der Lehrerstellen zur Gewinnung der nötigen Mittel in der Regel reduziert werden wird, so wird in keinem Falle die Lehrthätigkeit der betreffenden Lehrer so eingeschränkt werden, dafs ihnen die nötige Gelegenheit zur Erwerbung, Erweiterung und Erhaltung der Lehrtüchtigkeit künftig mangeln würde. Entlastung dieser Lehrer ist aber dringend notwendig, da sie aufser der angeführten Thätigkeit auch noch anderweitig in Anspruch genommen werden müssen. So wird dem Lehrer neuerer Sprachen, falls derselbe letztere wirklich versteht d. h. geläufig und richtig zu sprechen und zu schreiben vermag — wie selten das erstere ist, ist bekannt —, die Aufgabe zufallen, auf die Entwickelung des Sprechvermögens der Kandidaten, Bildung ihrer Aussprache, Verwertung ihrer Lektüre nach sprachlichen Gesichtspunkten u. s. w. sein Augenmerk zu richten, während sich für den Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften die Anleitung zur Anlage einer Schulsammlung und für den Lehrer der Physik die besondere Aufgabe ergeben würde, die jungen Lehrer in der Kunst des Experimentierens und der Behandlung der Apparate zu fördern, ihnen eine Zusammenstellung der für die Schule passenden Apparate zu liefern und gerade in letzterer Beziehung die mit grofser Geldverschwendung gepaarte Verstiegenheit, wie sie sich heute insbesondere in den physikalischen Kabinetten und chemischen Laboratorien der Realschulen kundgiebt, in wirksamer Weise zu bekämpfen. Um die nötige Einheit zu erhalten und die Betrachtungen für die Seminaristen möglichst fruchtbar zu machen, werden wöchentliche Konferenzen gehalten, in welcher zusammen-

fassend die in den einzelnen Gruppen und Sektionen gemachten Wahrnehmungen zur Erörterung gelangen. Eine wesentliche Aufgabe bei der Unterrichtserteilung wird die Censierung und das Mafs der häuslichen Arbeiten zu bilden haben.

Nur mit kurzen Worten möge hier erwähnt werden, dafs eigentlich jede seminaristische Anstalt auch eine Vorschule besitzen müfste, damit die Kandidaten Gelegenheit bekämen, auch den Elementarunterricht und das Verfahren seminaristisch-gebildeter Lehrer kennen zu lernen. Ich habe oft konstatieren können, dafs, von anderen Wirkungen abgesehen, die jungen Leute hier zuerst den Wert einer praktischen Vorbildung schätzen lernten und über Didaktik und Methodik ihnen hier zunächst die Augen besser geöffnet wurden, als in vielen wissenschaftlichen Lehrstunden. Es empfiehlt sich aber durchaus, die jungen Lehrer auch hier eigene Versuche im Unterrichten machen zu lassen, die unschädlich sein werden, wenn sie mit der nötigen Vorsicht angestellt werden. Der tiefere innere Zusammenhang und die wiederkehrenden Gesetze alles Unterrichts werden ihnen hierbei viel drastischer vor Augen treten als in aller theoretischen Entwickelung.

Um die jungen Leute zugleich zur Beobachtung psychologischer Entwickelung und überhaupt zu der für psychologisches Fortschreiten ganz unentbehrlichen eigenen Thätigkeit zu nötigen erhält jeder derselben am Beginne des Tertials oder Semesters einen Schüler der Klasse, in welcher er unterrichtet, zu spezieller Beobachtung und, wenn nötig, Förderung; er hat am Ende des Semesters in den Seminarsitzungen diese Beobachtung in Form einer Charakteristik vorzutragen. An der Beurteilung beteiligen sich der Direktor, der Fachlehrer oder Ordinarius und die Seminarmitglieder.

3. Hand in Hand mit der praktischen Ausbildung geht die theoretische Unterweisung, welche durch den Direktor in folgenden Disziplinen erteilt wird: 1) Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Psychologie; 2) Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer; 3) Schulgesetzgebung; 4) Schulhygiene.

Als Ideal dieser Unterweisung gilt mir die Verbindung von Anleitung und Kritik des Direktors einer- und eigner wissenschaftlicher Arbeit der Seminarmitglieder anderseits, wie sie sich in der Form der Diskussion im Anschlusse an bedeutende Schriften, welche der Besprechung zu Grunde gelegt werden, zu entfalten vermag. Nur auf diesem Wege wird das erreicht werden können, worauf schliefslich alles ankommt, die Nötigung für die jungen Lehrer, selbständig zu denken und sich ein Urteil zu bilden. Das gedächtnismäfsige Aneignen des Lehrvortrages hat geringen Wert für junge Männer mit wissenschaftlicher Bildung und gewisser geistiger Reife, und für die praktische Bethätigung hat nur das

den rechten Wert, weil die rechte Klarheit und Festigkeit, was durch eignes Nachdenken gewonnen worden ist. Die Schwierigkeit dieser Behandlung steigt allerdings nicht blofs progressiv mit der Zahl der Seminaristen, und es dürfte sich deshalb empfehlen, bei 8—10 jungen Lehrern die Teilung in 2 Kurse vorzunehmen, die auch deswegen vorzuziehen ist, weil so der Anschlufs an die wissenschaftlichen Prüfungen, welche teils jetzt schon am Ende des Semesters liegen, teils noch weiter in diese Zeit zu verlegen wären, am leichtesten herbeigeführt werden könnte. Vielleicht erweckt die Aufnahme der Schulhygiene in den Kreis der theoretischen Disziplinen einiges Bedenken; aber es handelt sich hier wesentlich um die Sitz-, Licht- und Luft-Frage, Pflege der Augen, Hausarbeit, körperliche Ausbildung u. s. w., zu deren Erörterung keine ärztlichen Spezialkenntnisse, sondern gesunder Menschenverstand, geübtes Urteil und die Fähigkeit, abgeleitete Kenntnisse zu verarbeiten, erfordert werden. Wo das Eingreifen des Arztes nötig wird, hört die Thätigkeit des Schulmannes auf. Was die Zahl der für diese theoretische Unterweisung erforderlichen Stunden betrifft, so werden 3—4 anzusetzen sein.

4. Jedes Mitglied mufs durch eine pädagogische Arbeit nachweisen, dafs es nicht nur die Theorie kennt, sondern vor allem auch dieselbe selbständig auf die Praxis anzuwenden versteht.

Die Frage, ob an den Schlufs einer Seminarbildung eine Prüfung zu verlegen sei oder nicht, wird sich verschieden beantworten lassen. Hält man daran fest, dafs jedes Examen eigentlich nur ein Notbehelf ist, welcher eintritt, wenn auf dem Wege längerer und genauerer Beobachtung eine präzise und sichere Kenntnis nicht gewonnen werden kann, so mufs ein solches besonders da überflüssig erscheinen, wo sich so reichlich die Gelegenheit findet, den jungen Lehrer zu beurteilen. Jede Probelektion, jede Diskussion im Seminare, jede pädagogische Facharbeit ist ein Stück Prüfung, und da sich das schliefsliche Urteil auf so zahlreichen und zuverlässigen Beobachtungen aufzubauen vermag, da weiter ein einseitiges Urteil, soweit dieses überhaupt bei menschlichen Handlungen zu vermeiden ist, durch das Endurteil der beteiligten Lehrer und des Direktors korrigiert werden wird, so sind alle Grundlagen gegeben, um eine besondere Prüfung überflüssig zu machen. Hat die Verwaltungsbehörde, wie wahrscheinlich, das Bedürfnis, die einzelnen Kandidaten aus eigener Anschauung kennen zu lernen, so kann das, was durch eine Prüfung erreicht werden soll, bei jeder Revision der Anstalt im wesentlichen auch erzielt werden. Bis jetzt wurde anderwärts und hier von den Mitgliedern des Seminars auch eine fachwissenschaftliche Arbeit gefordert und zu deren Beurteilung meist die Mitwirkung kompetenter Beurteiler zu erlangen gesucht. Wird künftig die Beteiligung aller Kandidaten des höheren Lehramts

durchgeführt, so wird die bisherige Forderung teilweise hinfällig werden; denn abgesehen davon, dafs nicht jeder Kandidat, der ein Examen gemacht hat, auch zu wissenschaftlicher Thätigkeit veranlagt ist und nicht jeder ältere Lehrer wissenschaftliche Arbeiten zu kritisieren vermag, falls letztere nicht blofs Stilübungen sind, wird auch den Mitgliedern bei einjährigem Besuche eines Seminars kaum Zeit bleiben. Aufserdem wird sich im Rahmen der Lehrthätigkeit hinreichend Gelegenheit bieten, ein Fortarbeiten der Kandidaten auf ihrem Fachgebiete herbeizuführen.

5. Der Besuch eines pädagogischen Seminars ist als obligatorischer Teil der Lehrerbildung gesetzlich vorzuschreiben, aber, wo dies notwendig erscheint, durch staatliche Unterstützung zu erleichtern; die Erlaubnis zur Erwerbung einer als Ersatz geltenden Ausbildung erteilt die Unterrichtsverwaltung vorbehaltlich des Nachweises derselben.

Wenn die Staatsbehörde durch Versuche und Erfahrungen zu der Überzeugung gelangt ist, dafs die in den von ihr eingerichteten pädagogischen Seminarien zu erreichende praktische Ausbildung die relativ sicherste Bürgschaft einer gewissen Qualifikation zum Lehrerberufe giebt, so hat sie nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, diesen Weg denjenigen jungen Lehrern vorzuschreiben, welche Anspruch auf Verwendung im öffentlichen Dienste erheben; die Vorschriften für die Ausbildung der Juristen und Ärzte liefern hierzu entsprechende Pendants. Aber es wäre anderseits eine unfruchtbare Prinzipienreiterei, wollte man sich der Thatsache verschliefsen, dafs, wie zu dem Studium der Theologie, so auch zu dem des Lehrfachs sich stets eine Anzahl von jungen Männern wendet und wenden wird, welche ohne Unterstützung weder das Studium noch die weitere Ausbildung zu absolvieren vermögen. Auf Erteilung von Privatunterricht die Betreffenden hinzuweisen ist weder wünschenswert noch in ausreichendem Umfange möglich, da die praktische und wissenschaftliche Ausbildung den jungen Mann völlig in Anspruch nimmt. Man denke nur an die ausgedehnte Lektüre für die theoretische Unterweisung, an die Fixierung der Resultate der Diskussionen, an die schriftliche Vorbereitung für die Probelektionen, an Unterrichts- und Hospitierstunden, an die Konferenzen, an die Erweiterung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse. Ich halte es, beiläufig bemerkt, bei intensiver Betreibung der praktischen Ausbildung für unmöglich, dafs ein Seminarist während des ersten Jahres sich auf Ergänzungsprüfungen seiner in der Hauptprüfung mangelhaft erworbenen Lehrfähigkeit vorbereiten kann, und es liegt mir der Hintergedanke nicht fern, dafs auf diesem Wege das jetzt so verbreitete stückweise Erwerben der Fakultäten überhaupt einmal beseitigt werde, das ja in besonderen vereinzelten Fällen eine gewisse Berechtigung behalten mag.

Aber anderseits hat der Staat keine Verpflichtung, denjenigen Lehrern, welche ausgesprochenermaſsen sich dem öffentlichen Dienste nicht widmen wollen, ebenfalls diese Ausbildung zu sichern; ihre Zahl wird allerdings stets verschwindend sein. Wichtiger und ergiebiger ist ein anderer Gesichtspunkt. Es wird doch auch künftig daran festzuhalten sein, und die Wirklichkeit schlieſst eine solche Annahme nicht aus, daſs teils Staatsanstalten, teils Privatanstalten zeitweise für die praktische Ausbildung junger Lehrer so vortrefflich qualifizierte Leiter besetzen, daſs es unbillig und unklug wäre, sich der Mitwirkung derselben zu entschlagen, und für diesen Fall muſs die Schulbehörde das Recht gewahrt erhalten, jungen Lehrern diesen Weg offen zu halten und schlieſslich nur den Nachweis zu verlangen, daſs eine im wesentlichen gleichwertige Ausbildung erzielt ist. In welcher Form dies geschehen soll, muſs dem Ermessen der Behörde überlassen werden.

6. Die Dauer der praktischen Anleitung soll wenigstens ein Jahr umfassen, an welches sich ein weiteres provisorischer Verwendung anschlieſst.

Nach den hier gemachten Erfahrungen reicht im allgemeinen ein Jahr aus, um sowohl die nötige Unterweisung als auch die praktische Anleitung zu geben. Aber natürlich kann damit nicht gesagt sein, daſs in dieser Zeit schon jemand ein tüchtiger und fertiger Lehrer geworden sei. Mehrere Lehrer sind länger als ein Jahr im hiesigen Seminare gewesen, und ich habe oft beobachten können, wie unvollkommen die Lehrkunst nach dem ersten, wie bedeutend der Fortschritt schon im zweiten Jahre war. Man wird darum gut thun, wenigstens die Möglichkeit zuzulassen, daſs ein Mitglied länger als ein Jahr bleiben kann, wenn besondere Verhältnisse solches gestatten. Da dieser Fall aber immer selten bleiben wird, so wird auf die Verwendung in fremden Verhältnissen, an einer andern als der seminaristischen Anstalt auch künftig mindestens ebensoviel ankommen als auf dieses eine Jahr praktischer Ausbildung. Man wird sich in diesem Falle darüber keinen Illusionen hingeben dürfen, daſs in nicht seltenen Fällen unter minder guten und straffen Traditionen und Gewöhnungen die Eindrücke des Seminars rasch zum Teil verloren gehen werden. Der Unterricht an einer seminaristischen Anstalt muſs methodisch und didaktisch vollständig auf der Höhe der pädagogischen Errungenschaften der Zeit stehen, er muſs deshalb groſse Anforderungen an die Lehrer stellen; wenn aber der junge Lehrer in Verhältnisse kommt, in denen letzteres in geringerem Maſse der Fall ist, so wird ein Grad von Energie und Selbstzucht erforderlich sein, den nicht alle besitzen, um sich auf der Höhe jener früheren Forderungen zu erhalten, namentlich wenn in den äuſseren Verhältnissen nicht nur nicht Förderung, sondern eher Hindernisse erwachsen. Auch ein anderer Umstand wird leicht ein Nachlassen und Schlafferwerden im Anfange herbeiführen

können. Es ist ganz unzweifelhaft, dafs das Zusammensein von mehreren jungen Männern, die gleichen Zielen zustreben, wie überall im Leben, so auch in der seminaristischen Ausbildung auf die Thätigkeit derselben einen heilsamen Reiz übt; dieser pflegt zu fehlen, wenn der junge Lehrer an eine andere Anstalt übertritt, und es ist ziemlich natürlich, dafs es erst einiger Zeit bedarf, bis neue Momente die früheren ersetzt und in ihrer Wirksamkeit ausgeglichen haben. Ich vermag natürlich nicht zu beurteilen, ob der folgende Vorschlag leicht ausführbar sein wird, ich zweifle aber keinen Augenblick, dafs es sehr vorteilhaft sein würde, wenn man in den ersten Jahren der Thätigkeit der am Seminare ausgebildeten Lehrer die Direktoren der seminaristischen Gymnasien zu Revisionen verwenden würde; diese Einrichtung würde für die jungen Lehrer nützlich sein, weil der Direktor der seminaristischen Anstalt, an der sie angeleitet wurden, am meisten in der Lage sein wird, Fort- oder Rückschritt zu konstatieren und ihnen bei der genauesten Kenntnis ihrer Individualität mit Rat an die Hand gehen; anderseits würde sie auch für die Seminarien fruchtbringend werden, da sich teils durch die eigne Beobachtung der Direktoren etwaige Mifsgriffe in der Behandlung feststellen liefsen und letztere durch die Mitteilungen der Direktoren und Lehrer anderer Anstalten ergänzt werden könnte, die sich leicht von Mund zu Ohr, aber schwer durch das Papier vermitteln lassen.

7. Die Mitglieder des Seminars haben überall, wo sie als Lehrer auftreten, die Befugnisse von solchen.

Man wird die jungen Leute nur dann in das volle Bewufstsein ihrer Aufgabe zu versetzen vermögen, wenn man ihnen gleich im Anfange das Bewufstsein ihrer Verantwortung verleiht. Sie müssen also die gewöhnliche Strafbefugnis erhalten, die durch die allgemeine disziplinarische Befugnis des Ordinarius und durch die Genehmigung des Direktors bei allen erheblichen Strafen genügend beschränkt wird und sich durch genaue Kontrolle der Tagebücher hinlänglich beaufsichtigen läfst. Auch an der Censierung müssen dieselben sich beteiligen, und sie müssen Stimmrecht in den Konferenzen erhalten. Die bisherige Praxis hält den jungen Lehrer am Anfange seiner Praxis meist von der Ausübung des Stimmrechtes in den Konferenzen fern und weist ihm ungefähr die Stellung der Senatorensöhne im alten Rom an, welche nach einer Überlieferung den Beratungen ihrer älteren Standesgenossen zuhören durften. Junger Männer mit wissenschaftlicher Bildung ist eine solche Stellung nicht recht würdig. Und um welche Fragen handelt es sich meist in den Konferenzen? Nun läfst sich aber in allen den Fällen, in denen junge Lehrer Ordinariate führen, eine solche Ausschliefsung gar nicht durchführen — man denke an Versetzungs-Konferenzen, Bestrafungen u. s. w. —; aus diesem Grunde haben die ordentlichen Mitglieder des hiesigen Seminars seit 5 Jahren Sitz und Stimme in den Konferenzen, und

ich habe noch nie Veranlassung gehabt, auch nur einem einzigen der zahlreichen jungen Lehrer in dieser Zeit eine Andeutung zu machen, dafs es für die Jugend gewisse Schranken giebt, *νόμοι ἄγραφοι*, die nicht ohne Schaden überschritten werden dürfen. Allerdings sitzen im hiesigen Lehrer-Kollegium viele junge Lehrer, und ein solcher Abstand in Alter und Erfahrung, wie in anderen Orten, kann sich hier nicht geltend machen; aber, wenn ich die Lage richtig beurteile, so werden gerade dadurch die Verhältnisse hier schwieriger, da bei zahlreichen älteren Lehrern der vereinzelte junge mit seinem Votum ganz bedeutungslos bleiben wird. Aber selbst wenn der Einflufs junger Lehrer einmal einen nicht sachgemäfsen Beschlufs zustande bringen sollte, wozu ist denn das Veto des Direktors vorhanden? Dem einen, doch wohl stets imaginären Übelstande stehen die zahlreichen Vorteile gegenüber, wenn der junge Lehrer genötigt ist, sich auf Grund der Beratung erfahrener Männer sein Urteil zu bilden und im Bewufstsein seiner Verantwortung seine Stimme abzugeben und seine Entscheidung zu begründen. Man vergleiche einmal das Interesse derjenigen Kandidaten, welche an der Entscheidung beteiligt sind, und das derjenigen, welche blofs zuhörend sich verhalten — hier waren stets beide nebeneinander vertreten —, und man wird über die Entscheidung, wo sich die gröfsere innere Beteiligung findet, keinen Augenblick schwanken können.

Um zum Schlusse noch mit einigen Worten auf die pekuniäre Frage zu kommen, so kann bei langsamem Vorgehen und bei den mafsvollen von mir vorgeschlagenen Einrichtungen auch bei unserer heutigen Finanzlage die Durchführung nicht schwierig werden. Es wurde oben dargelegt, mit welch' bescheidenen Mitteln die hiesige Anstalt errichtet und erhalten werden konnte, und dafs auch bei einer geplanten Erweiterung, durch welche die Bedürfnisse des Landes Befriedigung finden sollen, nur eine Mehrforderung von 6000 M. nötig werden wird. Wenn an einer kleinen Anzahl von Anstalten, welche dazu geeignete Persönlichkeiten und Verhältnisse besitzen, zunächst versuchsweise vorgegangen wird, so wird eine Mehrforderung kaum nötig werden; bewährt sich der Versuch, so können die Landesvertretungen s. Z. die erforderlichen Mittel nicht verweigern. Der jetzige Zeitpunkt ist günstiger, als dies seit langer Zeit der Fall war; denn schon machen sich die Anzeichen einer Überproduktion geltend; aber ein Überschufs an disponibeln Lehrkräften mufs vorhanden sein, wenn seminaristische Anstalten das erforderliche Material an jungen Lehrern erhalten sollen. Wartet man die Zeiten der Ebbe ab, so werden die seminaristischen Einrichtungen so wenig durchgeführt werden können, als das Probejahr. Vor allem möge sich auch hier der alte Satz nicht wieder bewahrheiten, dafs das Beste ein Feind des Guten ist.

Giefsen. Herman Schiller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1. **J. Hellwig, Lateinisches Lesebuch für die unteren Klassen nebst einem Wörterverzeichnis und grammatischen Anhang. Berlin, F. A. Herbig, 1883. VIII u. 212 S. 8.**

Auf dem Gebiet des lateinischen Elementarunterrichtes hat sich im letzten Jahrzehnt ein besonders reges Leben und Schaffen gezeigt, und die Tendenz, schon dem Anfänger wirklichen Lesestoff zu bieten, ist immer stärker hervorgetreten. Wir können ersteres nur mit Freude begrüfsen als einen Beweis des dem Gegenstande gebührenden Interesses und versprechen uns davon sicheren Gewinn, weil bei so gesteigerter Konkurrenz nur das Gute sich einen Platz wird erobern oder behaupten können; die letztere aber erkennen wir als durchaus berechtigt an, wünschen jedoch um so lebhafter, dafs es den Verfassern solcher Lesebücher noch besser gelingen möge, ihre Theorie den praktischen Bedürfnissen anzupassen. Zu diesem Wunsche veranlafst uns gerade auch das vorliegende Werk.

Was der Verf. (Lehrer am Sophiengymn. zu Berlin) im Vorwort sagt, ist im allgemeinen zu billigen; auch dafs er sich am Schlufs ausdrücklich zu den Grundsätzen Meierottos bekennt, kann ihm nur zur Empfehlung gereichen; indessen hat er sich durch den an sich richtigen Gedanken, dafs Originalsätze zur Weckung und Entwickelung des Sprachgefühles am besten geeignet sind, zu einseitig bestimmen lassen. Sein Übersetzungsstoff geht infolgedessen grofsenteils über den Standpunkt der unteren Klassen hinaus, sowohl was den Gedankeninhalt, als was die Form betrifft. Sätze wie 18, 9 *Famam curant multi, pauci conscientiam*; 18, 20 *Misericordia non causam sed fortunam spectabit*; 32, 1 *Lex videt iratum, iratus legem non videt*; 42, 8 *Naturam expellas furca, tamen usque recurret*; 42, 10 *Nil spernat animus, nec tamen credat statim* liegen ebensowenig in der geistigen Sphäre des Sextaners, wie die poetischen Citate z. B. *Illi robur et aes triplex* etc. in der des Quintaners. Zu dieser sachlichen Schwierigkeit kommt aber, wie gesagt, noch die sprachliche. Teils finden sich Vokabeln, die man dem Anfänger gern erspart, wie *urtica*, *lacunar* und gleich in den ersten Stücken *mustela*, *noctua*, *sarcinae*, teils Worte, die

nur poetisch sind, z. B. *senecta*, teils endlich eine Reihe Vokabeln in speziell poetischer Bedeutung, z. B. *rex* = „reich", *sucus* = „Trank", *ignosco* = „kenne nicht". Zwar sind die beiden letzten Wortarten im Vokabularium mit einem Sternchen bezeichnet, doch gilt die allgemein ausgesprochene Forderung genauen Lernens wohl auch für sie, und es ist zu befürchten, dafs hier die Neigung der Jugend, gerade das Entlegene aufzufassen und festzuhalten, verhängnisvoll wird.

Legt der Verf. auf den Inhalt mit vollem Recht besonderen Wert, so hätte er am Anfang, wo es am meisten auffällt, Einförmigkeit sorgfältiger vermeiden sollen. Das erste Übungsstück bringt nicht weniger als 6 Sätze über den Schlaf, und das zweite fügt noch 2 hinzu. Stofflicher Zusammenhang war von vornherein durch den Standpunkt des Verf.s ausgeschlossen; aber etwas hätte sich doch in dieser Beziehung erreichen lassen, wenn wenigstens die inhaltlich sich berührenden Sätze nebeneinander gestellt worden wären, z. B. 5, 3 und 7; 9, 7 und 9.

Der Umfang des Buches scheint uns zur Einübung der ganzen Formenlehre nicht auszureichen; so genügen, um einen Abschnitt zu erwähnen, 3 Stücke mit im ganzen 39 Sätzen unmöglich für Deponentia und Semideponentia. Deutscher Übersetzungsstoff fehlt, die Vorrede verweist mit Recht zum Ersatz dessen auf das Retrovertieren, doch wird zugleich ein Übungsbuch mit deutschen Stücken in Aussicht gestellt. In der Anordnung ist neu, dafs die zweite Deklination den Anfang macht. Wir wollen nicht untersuchen, ob das wirklich ein wesentlicher Vorzug ist, auch nicht auf die Einrichtung der den einzelnen Stücken beigefügten Anmerkungen eingehen, um den dieser Besprechung zugemessenen Raum nicht zu überschreiten. Dagegen darf nicht verschwiegen werden, wie bedenklich es ist, wenn sich das Unregelmäfsige vom Regelmäfsigen nicht genug nach den beiden Anfangsstufen scheidet; richtig ist es gewifs, für jede derselben ein besonderes Übungsbuch zu gebrauchen und in der Sexta alle Unregelmäfsigkeiten möglichst auszuscheiden. — In orthographischer Beziehung ist mir *retulerunt* und *exul* aufgefallen.

Am Vokabularium sind als verdienstlich die darin enthaltenen etymologischen Beziehungen hervorzuheben, dieselben werden sich in solcher Auswahl und Beschränkung in der That schon auf der Elementarstufe als fruchtbar erweisen.

Was den grammatischen Anhang betrifft, so bin ich ein prinzipieller Gegner dieser Zugabe eines Lesebuches. Im einzelnen erwähne ich nur, dafs Verf. bei der 3. Deklination in Übereinstimmung mit Perthes eine substantivische und adjektivische Flexion unterscheidet. Nicht zweckmäfsig erscheint die Fassung der Genusregeln, welche durch Verbindung aller bezüglichen Endungen den Stoff wohl vereinfachen will; gerade hier aber ist die schärfste Scheidung und Gruppierung eine Erleichterung. Den syntaktischen

Teil, besonders die Lehre vom Infinitivus, hat der Verf. zu eingehend behandelt.

Der Druck und die ganze Ausstattung des Buches ist vortrefflich.

2. Bonnells Lateinische Übungsstücke. Neu bearbeitet durch P. Geyer und W. Mewes. 1. Teil für Sexta. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1883. VI u. 108 S. 8.

Die Verfasser (Oberlehrer am Friedrichs-Werderschen Gymn. zu Berlin) haben den Stoff der Bonnellschen Lateinischen Übungsstücke neu geordnet und so vielfach verändert und vermehrt, daſs uns eigentlich ein neues Buch vorliegt. Der zweite für Quinta bestimmte Teil soll Michaelis d. J. nachfolgen[1]).

Die Bearbeitung ist im allgemeinen durch die Perthesschen Prinzipien bestimmt: Es werden nur lateinische Übersetzungsstücke geboten, aus dem grammatischen Pensum sind alle Unregelmäſsigkeiten konsequent ausgeschieden, auch soll das Buch, wie die Vorrede ausdrücklich betont, nach jener Methode durchgenommen werden (Vorübersetzen des Lehrers, Verwertung des Inhalts, Retrovertieren, gruppierende Repetitionen). Nur bekommen die Derivata gleiche Geltung wie die Primitiva, weil man allerdings mit Recht in die unbewuſste Aneignung der Vokabeln Zweifel setzt, und die Anordnung des Stoffes weist manche erhebliche Abweichungen auf. So schlieſst unser Buch zwar wie das von Perthes die einzelnen grammatischen Abschnitte mit zusammenhängenden Lesestücken ab und übt die vierte Konjugation vor der dritten ein, dagegen sind die Pronomina den Zahlwörtern vorangestellt und bei der ersten Konjugation Aktivum und Passivum durch die dazwischen tretende dritte Deklination getrennt, wonach übrigens, beiläufig bemerkt, die Überschrift des dritten Abschnittes ungenau ist. Während Perthes sich ferner auf 4 Komposita von *esse* beschränkt, erscheinen dieselben hier sämtlich, sogar mit Einschluſs von *posse*, eine Ausdehnung, die ich nicht gutheiſsen mag, denn erfahrungsmäſsig macht die Einübung dieser Komposita dem Sextaner groſse Schwierigkeiten, und hier wird dies um so mehr der Fall sein, weil schon nach den beiden ersten Deklinationen auf der fünften Seite dazu geschritten wird, d. h. doch nach einem fünf-, höchstens sechswöchentlichen Unterricht.

Der Umfang des Stoffes ist gewiſs ausreichend; durchaus zweckmäſsig und anerkennenswert erscheint auch, daſs der Inhalt der zusammenhängenden Stücke sich auf Fabel, Sage und Geschichte beschränkt und mehrfach an die vorher übersetzten Einzelsätze wieder anknüpft; diese selbst aber zeigen noch ein zu buntes Allerlei und lassen in ihrer Aneinanderreihung eine sachliche Konzentration sehr vermissen. Ich verweise nur auf das dritte Stück, in welchem die Sätze 1 und 5, dann 3 und 7 und endlich

---

[1]) [Ist inzwischen erschienen. D. Red.]

2, 6 und 8 sich inhaltlich berühren und doch so getrennt sind. Nicht immer erscheinen die Sätze für den Standpunkt der Klasse verständlich, z. B. 3, 10; 8, 1 und 3; 31, 12; 35, 10. In sprachlicher Beziehung könnte man das Syntaktische noch mehr aus dem Anfange entfernt wünschen, z. B. den Abl. qualit. aus dem sechsten Stück, auch wohl finden, dafs die Präpositionen zu rasch auf einander folgen; denn schon vom zweiten bis zum neunten Stück kommen vor: *in* c. Abl. auch in der Bedeutung „unter“, *inter, prope, erga, ex, sine* und *a* sogleich in der Bedeutung „vor“ (*tutus a*). Die Wortstellung im Satze ist vielleicht absichtlich der deutschen entsprechend gestaltet worden, dadurch aber oft der Latinität Eintrag geschehen. Ich möchte die Herren Verfasser für eine Neubearbeitung in dieser Hinsicht auf Rothfuchs (Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts) verweisen, der deutlich dargethan hat, wieviel stilistisches Wissen sich schon der Sextaner auf empirischem Wege aneignen und wie er dadurch von früh auf zu einem gesunden Sprachgefühle erzogen werden kann.

Die Vokabeln sind am Schlusse des Buches nach den einzelnen Übungsstücken geordnet zusammengestellt, dann folgt noch ein alphabetisches Verzeichnis der mehr als einmal begegnenden Worte. Ich würde davon gern eine Anzahl dem Anfänger erspart sehen, wie *plaustrum, later coctus, elogium, plangor, pulvinar, sella curulis, mensae secundae, tripudiare*; jedenfalls aber werden der Klasse zu viele und zum Teil schwierigere Phrasen zugemutet, ich erwähne nur folgende: *causam orare, viam carpere, iusta solvere, in altum provehi, ad pedes provolvi, in libertatem vindicare, cessare ab operibus, esse pro aliquo, adhibere aliquam convivio, probari alicui, vino se obruere.*

Die zum Memorieren empfohlenen poetischen Stellen hätten durch den Druck hervorgehoben werden sollen.

Ich freue mich, am Schlufs meiner Besprechung die Überzeugung ausdrücken zu können, dafs dieses Buch, das im allgemeinen nach einem zweckmäfsigen Plane gearbeitet ist, in der Praxis sich noch im einzelnen vervollkommnen und als ein recht brauchbares Hülfsmittel des lateinischen Unterrichtes bewähren wird.

Halle a. S. W. Fries.

Joseph Karl Ehlinger, Griechische Schulgrammatik mit besonderer Berücksichtigung der attischen Prosa. Als Anhang die homerische und herodotische Formenlehre. Bonn, Max Cohen und Sohn, 1883. VI u. 217 S. 8. 2 M.

Der Verfasser will mit seinem Buche ein neues Hilfsmittel schaffen, das auf einem praktischer angelegten Wege, als er ihn bisher gefunden, die Schüler zur Erlernung des grammatischen Stoffes führen und ihnen diese Aufgabe wesentlich erleichtern soll. Er hat sich daher bemüht, den grammatischen Stoff auf seinen Gebrauch in der attischen Prosa zu beschränken, was

unattisch, nachattisch oder dichterisch ist, besonders zu bezeichnen, den Stoff selbst aber stufenweise so einzuteilen und zu ordnen, dafs er ihn dem Gange des mündlichen Unterrichts anpafst. Nach einem kurzen, auf das Wesentlichste beschränkten Überblick über die Lautlehre beginnt er zunächst in der Formenlehre bei der Deklination und dann bei der Konjugation mit den Paradigmen, und, absehend von der Vorausschickung allgemeiner Regeln, bespricht er im Anschlufs an die einzelnen Gruppen und Klassen die zutreffenden Regeln und Bildungsgesetze. Man wird diese Methode gewifs billigen, und wenn der Verf. in der Anwendung derselben konsequenter und weiter vorgeht als die meisten neueren Schulgrammatiker, so verdient die von ihm gewählte Anordnung im allgemeinen Anerkennung, wenn er auch nicht immer der naheliegenden Gefahr entgangen ist, dadurch den Stoff zu zersplittern, dieselben Regeln an verschiedenen Orten zu wiederholen oder auf eine systematische Ordnung zusammengehöriger Dinge zu verzichten. Eine unnötige Zersplitterung erfährt so z. B. die Regel über die Zurückziehung des Accentes im Voc. Sing. der 3. Deklination, welche auf die §§ 22, 23, 24 verteilt wird; unzweckmäfsig erscheint in der Behandlung des Aor. II § 58, 6 die Hereinziehung einer ganzen Zahl Verba, die später erst als anomala vorgeführt werden; § 60 wird eine übersichtliche Gruppierung der mit transitiver und intransitiver Bedeutung versehenen Formen von ἵστημι vermifst; ein festes Prinzip fehlt auch in der Unterbringung mancher verba anomala in den von dem Verf. aufgestellten Gruppen. Die verba θρώσκω und θνήσκω S. 84 gehören doch wohl nicht in die sogenannte Mischklasse, sondern unter die Verba, deren Präsens durch σκ erweitert ist (f); der Aor. εἶπον und die zugehörigen Tempora ἐρῶ, εἴρηκα u. s. w. werden als Defektiva aufgeführt, während sie unter die Mischklasse zu stellen sind; ebenso gehört ἠρόμην unter die verba liquida, die einen Nebenstamm auf έω haben; auch χέω kann schwerlich unter die Mischklasse gezählt werden.

Die Fassung der einzelnen Regeln ist im allgemeinen verständlich, zweckmäfsig und übersichtlich, doch lassen auch manche Klarheit vermissen. § 10, 5 Zus. „Gewöhnlich fällt σ auch zwischen zwei Vokalen aus, worauf diese kontrahiert werden“ mufste auf die Flexion beschränkt werden; § 20, 2 „ω gilt für den Accent als kurz“ (vgl. § 26, 2) war zweckmäfsiger so zu fassen, dafs εω durch Synizesis als eine Silbe betrachtet wird; S. 42, 3, b. Zus. „In der 1. Pers. Sing. ist der Bindevokal öfter zugleich die Endung“ ist mindestens bedenklich; S. 43, 4 c. „Die Nebentempora haben im Indik. ein ε vor dem Stamme, gen. augmentum syllabicum“ ist trotz Zus. 2 in seiner allgemeinen Fassung unlogisch; der Ausdruck „Nachbildungen von τίθημι und ἵστημι“ S. 70 u. 71 ist höchst unglücklich gewählt (vgl. auch § 64, 2. § 66, 1 Anm. 2. § 67, 4 Zus. 5). Andere Regeln sind wegen

ihrer ganz mechanischen Fassung für eine Grammatik nicht zu empfehlen, wenn diese auch im mündlichen Unterricht ein zulässiges, praktisches Hilfsmittel sein dürfte. So z. B. § 56, 1 „Das Fut. III pass. ist das Fut. Med. mit Reduplikation; § 60, 2 „Die Endungen des Aktivs der Verba auf *μι* sind vom Konj. an und im Impf. dieselben wie im Aor. I pass. des Verbums auf *ω*"; § 64, 1. Anm. „*ἀπέδραν* hat überall *ᾱ* statt *η*, selbst im Konjunktiv"; auch die erste Gruppe der unregelmäfsigen Verba § 67 A „Verba, die nur ein Tempus abweichend bilden, im übrigen aber regelmäfsig sind" entbehrt doch wohl jedes logischen Einteilungsprinzipes; vgl. auch § 61, Note 9, S. 69, Note 6.

Das Bestreben des Verf.s, den Stoff zu beschränken, ist zu loben; mancherlei unnötigen Ballast, den andere Grammatiken bieten, hat er weggelassen, doch hätte er in dieser Beschränkung noch weiter gehen können und namentlich manches, was er als dichterisch bezeichnet, ganz übergehen sollen; es finden sich in der Grammatik auch viele Einzelheiten hervorgehoben, welche zweckmäfsiger dem ergänzenden mündlichen Unterricht überlassen worden wären. Anderseits ist manches weggelassen, was wesentlich erscheint. S. 28 Note 1 war anstatt des vereinzelten *συνήθης* einzustellen „die composita barytona wie *αὐτάρκης, συνήθης* u. a."; § 30, 2 war zu sagen „das neutr. und der voc. sing.", § 31, 2 statt des vereinzelten *σώφρων* „die Adj. auf *ων, ον*"; unter den Zahlwörtern § 35 waren die Multiplikativa nicht ganz zu übergehen; in das Paradigma von *λύω* war die Endung *ει* in der 2. Pers. Sing. Pass., in das Paradigma des Pass. die adj. verb. aufzunehmen; § 57, 1 waren beim perf. II die allgemeinen Gesetze über den Vokalwechsel, § 69 D die Nebenstämme anzugeben.

Wenn der Verf. ferner für die Einübung des verb. purum das „leicht bildsame und sprechbare" *λύω* für besonders geeignet erklärt, so ist Ref. damit nicht einverstanden. Ganz abgesehen von den Schwankungen in der Quantität der Stammsilbe bei *λύω* scheint ihm ein mehrsilbiger Stamm, der die Quantität der Silben deutlich und unzweifelhaft erkennen läfst, namentlich zur Einübung der verschiedenen Accentuationsfälle geeigneter; er würde als grundlegendes Paradigma *παιδεύω* oder *βουλεύω* vorziehen. Auch hätte es sich sicher empfohlen, wenn der Verf., der sonst auf die Vorführung des „vollen Bildes" im Paradigma mit Recht grofsen Wert legt, diesen Grundsatz auch für die verb. contracta angewendet hätte.

Über die Richtigkeit und Zuverlässigkeit von mancherlei Angaben liefse sich mit dem Verf. rechten. So ist z. B. § 26, 4 nicht *οἶς*, sondern *οἶας* die seltenere Form, § 54, 2 c. ist statt *καλέσω* nur das att. fut. *καλῶ* zu setzen; § 57, 3 ist *ἔφθορα* nur mit transitiver Bedeutung aufzunehmen; § 64, 3 ist *τιθεῖτο* oder *τίθοιτο* zu accentuieren, § 79, 10 Anm. ist das att. impf. *ἀπέχρη*, nicht *ἀπέχρα*. Die Resultate der vergleichenden Sprach-

wissenschaft sind zur Erklärung der Formenbildung vielfach herangezogen; es geschieht dies meist in zweckmäfsiger, wenn auch für die Bedürfnisse der Schule zu umfangreicher Weise.

Kann man die Darstellung der Formenlehre im allgemeinen für zweckmäfsig erklären und derselben gewisse Vorzüge gern zuerkennen, so zeigt die Syntax gröfsere Schwächen. Zweckmäfsig und instruktiv für die Schüler ist die beständige Beziehung auf das Lateinische und die Vergleichung der beiderseitigen Spracherscheinungen; auch die Fassung der Regeln ist meist verständlich und die Behandlung einzelner Partieen, so besonders die der Bedeutung der Tempora in den Nebenmodis § 104, der abhängigen Aussagesätze § 109, der kondizionalen Sätze § 115, der Relativsätze § 117 ist recht gelungen, aber im allgemeinen wird man sich dem Eindruck nicht entziehen können, dafs der Schüler durch den hier gegebenen Stoff erdrückt werden mufs. Der Verf. häuft förmlich die Einzelheiten, giebt vieles als Regel, was entweder ganz selbstverständlich ist oder der Besprechung bei der Lektüre vorbehalten werden mufs, und verwischt dadurch selbst das klare Bild des Hauptgerüstes. Was soll z. B. § 86, 3 b die Bemerkung: „*ἄνθρωποι* die Menschheit"; ebenda e „*θάνατος* als Strafe ohne Artikel"; § 94 b Zus. 2 „statt des stammverwandten Verbums steht auch *ποιεῖσθαι*, pass. *γίγνεσθαι*"; § 96, 1 Anm. 1 „*στεφανοῦσθαι τῷ θεῷ* dem Gott zu Ehren sich bekränzen"; § 97, 2 Anm. „zu Hilfe kommen ist *ἔρχεσθαι βοηθήσων* (sic!)", ebenda Zus. „bei *εἶναι* in der Bedeutung g e r e i c h e n steht die Sache im Nom."? Was sollen ferner die § 98, 2 b. angeführten Konstruktionen von *γιγνώσκειν, κρίνειν, εἰκάζειν, τεκμαίρεσθαι*, die Bemerkung § 101, 4 Anm. 1, die Konstruktionen von *ὑποπτεύειν, ἀπιστεῖν, ἐννοεῖν* § 119, Zus. 1? Das alles sind keine Regeln, sondern nur Übersetzungshülfen, welche schwerlich in der Grammatik besonderer Anführung bedürfen. In einzelnen Regeln findet sich auch eine unverhältnismäfsige Zersplitterung des Stoffes; ich verweise z. B. auf § 100, 2 mit seinen Zusätzen, § 124, 1 und 2, die Kasusbestimmungen für das Subj. und das Prädikatsnomen in Infinitivsätzen § 124 und 126; dem gegenüber findet der Gebrauch des Mediums § 102 eine recht dürftige Behandlung.

In der Anordnung des Stoffes bei der Kasuslehre macht der Verf. meist die beiden Hauptrubriken: „Mit dem Lateinischen übereinstimmend" und „dem Griechischen eigentümliche Fälle." Das ist zweckmäfsig beim Gen. und Dat., nicht aber beim Acc., wenigstens zeigt dort die 2. Rubrik eine ganze Zahl Fälle, die der lateinischen Konstruktionsweise entsprechen, vgl. § 95, 1 *λανθάνειν* = *latere*, *αἰδεῖσθαι* = *vereri*, § 95, 2 u. Zus. 1 die Konstruktion von *ἀνα-* und *ὑπομιμνήσκειν*, § 95, 3 u. 4 die Bemerkungen über den „Acc. der Beziehung" und den „adverbialen" Accusativ. Bei der Besprechung des Gen. und Dat. hat der Verf. zu wenig die Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft auch

auf dem Gebiet der Syntax verwertet; es fehlt ein systematischer Unterbau, und deshalb finden sich mehrfach falsche Unterordnungen. § 96, 1 Anm. 2 ist der Dat. ethicus nicht eine Unterart des Dat. commodi, eher könnte man diesen eine Unterart des Dat. relat. oder ethicus nennen; § 96, 2 ist der Dat. bei *φθονεῖν, λοιδορεῖσθαι, γαμεῖσθαι* keine Unterart des Dat. auctoris, sondern zum Dat. comitativus zu beziehen; die meisten der 97, 1 unter dem Dat. communionis angeführten Verba gehören zusammen mit § 96, 4; § 97, 5 Anm. *αὐτοῖς* mit einem Subst. = mitsamt ist nicht Dat. modi, sondern gleichfalls comitativus; § 100, 3 ist *καταγελᾶν* falsch eingeordnet, ebenso läfst sich über manche andere Subsumption in § 100 streiten. Sehr bedenklich erscheint aber auch das der Besprechung der Modi in Nebensätzen zu Grunde gelegte Schema. „A. der Indikativ in Nebensätzen § 100—117. B. der Konjunktiv in Nebensätzen § 118—121, C. der Optativ in Nebensätzen § 122.“ Ganz abgesehen davon, dafs diese Anordnung in Wirklichkeit gar nicht durchgeführt wird und sich auch schwerlich durchführen läfst, bedingt sie eine grofse Zahl verwirrender Zurückverweisungen und Wiederholungen, wie denn § 122 wesentlich nur eine Rekapitulation früher gegebener Regeln ist. Warum der Verf. hier sich nicht mit der gewöhnlichen Einteilung nach den Arten der Nebensätze begnügt hat, ist nicht abzusehen; zum Vorteil der Schüler geschieht es sicher nicht.

Auch gegen die Erklärung einzelner Spracherscheinungen lassen sich Einwendungen erheben. So wird der Gen. criminis § 99, 8 und der Gen. nach den Verbis des Berührens und Wahrnehmens § 100, 2 unrichtig als kausal erklärt; § 108, 1 soll der Optativ einen für erfüllbar gehaltenen Wunsch bezeichnen, während er der Ausdruck jedes Wunsches ohne Rücksicht auf seine Erfüllbarkeit ist; § 113, 2 c. wird der Inf. nach *ὥστε* als bedingt hingestellt durch den vorangehenden negativen oder hypothetischen Satz, während er, wie die Beispiele zeigen, durch das vorangehende *οὕτως* motiviert ist; § 119 Anm. 1 ist der Indik. nach den Verbis des „Fürchtens“ nicht in der künstlichen Weise des Verf.s, sondern durch die Auffassung als indirekter Fragesatz „ich bin in Furcht, ob nicht ....“ zu erklären; § 124, 2. Zus. 1 ist die Behauptung, dafs nach *εἶναι* und *γίγνεσθαι* ein zum Infinitiv als Prädikatsnomen gehörendes Subst. nur im Acc. stehe, unrichtig.

Mitunter ist die Fassung einzelner Regeln auch wunderlich oder doch mifsverständlich, so wenn es § 87, 1. Zus. heifst „der attributive Genetiv eines Subst. kann auch aufserhalb des Artikels stehen“, wenn § 90 der Artikel, dem ein Genetiv oder eine Präposition mit einem Nomen folgt, als „selbst substantiviert“ bezeichnet wird, wenn § 94 Zus. von einem doppelten Acc. als Obj.- und Prädikatsaccusativ gesprochen wird bei *διδόναι* geben als, *ἔχειν* haben als u. s. w., wenn § 120 das zum Modus gehörige

ἄν mit dem Pron. rel. „verbunden“ und § 132, 1 Zus. 1 von einem Hören „mit eigenen Ohren“ (!) gesprochen wird.

Die einzelnen Regeln sind begleitet von zahlreichen Beispielen, deren Wahl meist als zweckmäfsig bezeichnet werden kann.

Dem Buche ist ein Anhang über den homerischen und herodoteischen Dialekt beigegeben, der sich im wesentlichen auf die Aufzählung der betreffenden Formen beschränkt, ohne sie im Anschlufs an die Resultate der Sprachforschung zu erklären, dem Bedürfnis aber genügt.

Das Gesamturteil des Referenten über die Ehlingersche Grammatik lautet also dahin, dafs die Formenlehre für den Gebrauch in Schulen sich als zweckmäfsig erweist, in der Syntax jedoch eine gröfsere Beschränkung des Stoffes und eine übersichtlichere und systematischere Behandlung vieler Partieen zu wünschen ist.

Druck und Ausstattung sind gut; Druckfehler sind dem Referenten nur selten aufgestofsen, meist in den Zahlen, welche auf die unter dem Text stehenden Noten hinweisen.

Hirschberg i. Schl. G. Lindner.

H. Buschmann, Bilder aus dem alten Rom. Leipzig, B. G. Teubner, 1883. 283 S. 8.

Das Buch würde zu einer Besprechung an dieser Stelle kaum Veranlassung geben, wenn es nicht, wie die Vorrede sagt, „in erster Linie ein Lesebuch für die Schüler der obern Klassen unsrer höheren Lehranstalten sein wollte, aus dem dieselben sich die nötigen Kenntnisse aneignen können über verschiedene Zweige des altrömischen Lebens, die beim Unterricht selten oder garnicht berührt werden, aber doch des Interessanten mancherlei bieten.“ Um das Buch mit Rücksicht auf diesen Zweck zu prüfen, müfste man freilich darüber im klaren sein, was der Verf. mit dem Ausdrucke „die nötigen Kenntnisse“ gemeint hat. Es sollen wohl die den Schülern der oberen Klassen nötigen Kenntnisse sein, aber nötig in welchem Sinne? Sind es Kenntnisse, die dem Schüler nötig sind, damit er im vollen Umfange die Ausbildung gewinnt, welche ihm die höheren Lehranstalten gewähren sollen, so können sie nicht Zweigen des römischen Lebens angehören, die beim Unterricht selten oder gar nicht berührt werden, vorausgesetzt dafs der Unterricht seine Schuldigkeit thut. Wozu sie aber sonst nötig sein sollen, ist nicht wohl zu ersehen. Somit fehlt die Grundlage für ein Urteil, ob das Buch seinem selbstgesetzten Zwecke entspricht; denn die Äufserung, dafs es sich um Gegenstände handle, welche des Interessanten mancherlei bieten, kann uns zu keinem Mafsstabe behufs der Beurteilung verhelfen, da gewifs jeder Zweig des menschlichen Lebens, also auch des altrömischen, des Interessanten mancherlei bietet. Ob die hier

behandelten Gegenstände durchweg für Schüler der obern Klassen angemessen sind, darf man vielleicht bezweifeln, wenn man das Kapitel „Frauenleben“ gelesen hat.

Das Buch besteht aus zwölf Abhandlungen, die unter einander nicht im Zusammenhange stehen, nicht einmal so, dafs die, welche verwandte Gegenstände behandeln, in der gewählten Reihenfolge zusammenständen. Es sollen eben einzelne Bilder sein. Unter Bildern aus dem alten Rom dürfen wir uns wohl Darstellungen denken, die einen klaren Überblick über irgend welche Seite des römischen Lebens gewähren; sie müssen die Einzelheiten so anordnen und aufstellen, dafs dieselben sich zu einem abgeschlossenen Ganzen vereinigen, bei dem das Wichtigste in den Vordergrund und in volle Beleuchtung tritt, damit der aufmerksame Beschauer einen bestimmten klaren Eindruck von dem Dargestellten gewinnen kann. Es wird also vor allem auf eine sorgfältige Auswahl und geschickte Gruppierung des Stoffes Bedacht zu nehmen sein.

Die Beschaffung des Stoffes für die hier beabsichtigte Verwendung ist bei den vorhandenen Hilfsmitteln in umfänglichen Werken, welche die sogenannten Privataltertümer ganz oder in einzelnen Teilen behandeln, nicht gerade schwierig. Dafs der Verf. diese Hilfsmittel benutzt hat, läfst sich wohl erkennen; doch scheint er auch selbständige Studien in den alten Schriftstellern gemacht zu haben, unter denen, wenn man aus den zahlreichen Anführungen schliefsen darf, der ältere Plinius eine hervorragende Stelle eingenommen hat. Freilich hat Verf. bei dieser Benutzung manche bedenkliche Mifsgriffe gethan. So z. B. wenn Plinius 31, 93 von der Bereitung des *garum* sagt: *intestinis piscium ceterisque quae abicienda essent sale maceratis* und der Verf. dies durch „aus gesalzenen Eingeweiden, Blut und andern Abfällen“ meint wiedergeben zu müssen. Sehr schlimm aber ist, was wir S. 70 lesen: „Unter den verschiedenen Fleischarten wurde besonders das ganz junger Hunde gegessen.“ Hiernach müfste man glauben, dafs das Fleisch junger Hunde ein Hauptnahrungsmittel der Römer gewesen sei, und doch steht in der angeführten Stelle des Plinius 29, 58 nichts weiter als: *catulos lactentes adeo puros existimabant ad cibum, ut etiam placandis numinibus hostiarum vice uterentur iis*, woraus sich nicht einmal die Notwendigkeit ergiebt, dafs sie es überhaupt gegessen haben.

Auch an Irrtümern, die nicht aus falscher Auffassung von Schriftstellen hervorgehen, fehlt es nicht. S. 12 „Die Flöte, deren sich die Alten bedienten, entsprach im allgemeinen unsrer modernen Flöte, mit ihren verschiedenen Abarten“; bekanntlich würde die Negation: „entsprach nicht“ das richtige sein. S. 28 „man schnitt (im ältesten Rom) weder Bart noch Haupthaar“ ist entschieden unrichtig (vergl. Marquardt Privatalt. S. 580). Dazu kommen noch manche seltsame Dinge, wie S. 65, wo es bei der Betrachtung des Lebens der Hirtensklaven heifst: „Kleidung mufsten die Rei-

senden ihnen liefern, denn aufser dem Hirtengeschäfte trieben sie auch noch den sehr einträglichen Strafsenraub", eine Behauptung, die wohl nur aus den Excerpten aus Diodor XXXIV herstammt; allein dort ist etwas Ähnliches nur von der Zeit vor den Sklavenkriegen und auch nicht von der Gesamtheit der Sklaven berichtet.

Die Masse des Materials, welches uns für die hier behandelten Seiten des römischen Lebens zu Gebote steht, ist so umfangreich, dafs für eine Darstellung auf so engem Raume wie in dem vorliegenden Buche gewifs die sorgsamste Auswahl des Charakteristischen notwendig war. In dieser Hinsicht ist das Verfahren des Verf.s nicht gerade lobenswert. Wenn z. B. in dem ersten Artikel „Handwerk und Handwerker", der überhaupt nur 31 Seiten umfafst, von den Silberarbeitern berichtet wird, dafs sie sich einer gewissen Art Kreide, also einer Art Putzpulver bedienten, um dem verarbeiteten Silber erhöhten Glanz und feinere Politur zu verleihen (S. 15), oder von den Schmieden, dafs sie in Plautus' Rudens vom alten Charmides glücklich gepriesen werden, weil sie durch ihre Beschäftigung wenigstens gegen Kälte geschützt sind (S. 16), so kann man sich eine Vorstellung machen, wie es mit jener Auswahl bestellt ist. Auch die Anordnung des Stoffes ist in vielen Fällen nicht besonders glücklich und geeignet, einen klaren Überblick über den Gegenstand zu gewähren. Eine bestimmte Disposition läfst sich nicht immer erkennen, es scheint vielmehr die Ordnung oft von der zufälligen Zusammenstellung in den Sammlungen des Verf.s bedingt worden zu sein. So finden wir z. B. S. 26 in dem Artikel Handwerk und Handwerker einen Speisezettel nach Macrobius auf anderthalb Seiten und dann noch beinahe eine Seite Bemerkungen über Tafelluxus, während S. 69—107 ein besonderer Abschnitt „Speisen und Getränke" erscheint. Auch innerhalb der einzelnen Artikel wird man oft vergeblich nach einem leitenden Faden suchen.

Um ein klares Bild von einzelnen Seiten des römischen Lebens zu geben, ist es erforderlich, die historische Entwicklung scharf zu zeichnen, welche die betreffenden Verhältnisse während der langen Dauer der römischen Welt erfahren haben. Der Verf. hat es nicht verabsäumt, diese Entwicklung in seine Betrachtung zu ziehen, aber es sind doch nicht immer die Zustände weit auseinanderliegender Jahrhunderte scharf genug geschieden, um ein Bild des Ganzen in voller Deutlichkeit zu gewinnen.

Zum Schlufs meiner Betrachtung der materiellen Seiten des Buches kann ich nicht umhin zu bemerken, dafs ich den Eindruck gehabt habe, als reichten die sachlichen, ich möchte sagen technischen Kenntnisse des Verf.s für nicht wenige der behandelten Gegenstände nicht aus, um von denselben ein Bild, wie er es geben wollte, zu entwerfen. Man mag, um dieses Urteil nicht unbegründet zu finden, nur die Abhandlungen über Handwerk, über Handel und

Verkehr und den überaus dürftigen Artikel über Ackerbau durchlesen.

Das vorliegende Buch soll ein Lesebuch für die reifere Jugend sein. Von einem solchen müssen wir unbedingt fordern, dafs die sprachliche Form in jeder Beziehung tadellos und derart sei, dafs sie als Muster und Vorbild für Schüler dienen könne, die sich auf wissenschaftliche Arbeiten vorbereiten. Aber gerade in dieser Hinsicht bleibt das Buch hinter bescheidenen Anforderungen zurück. Gewifs nicht übertrieben ist die Forderung, dafs der Verf. eines solchen Buches Redensarten vermeide, die in der niederen Sprachweise des gewöhnlichen Lebens ihre Stelle haben. Aber doch lesen wir S. 10 dafs „die ganze Musikantenzunft gewaltig schlimm war auf Wein und Kneipereien" und zwei Zeilen weiter „als sie mit dem schönsten Katzenjammer erwachten", S. 60 eine Schilderung dessen, was die Römer thaten, wenn sie im Verlauf des Diners voll süfsen Weines geworden waren. Wer Lust hat, kann eine hübsche Sammlung ähnlicher Dinge zusammenbringen.

Zu vermeiden sind gewifs auch Ausdrücke und Wendungen, welche gegen den Sprachgebrauch verstofsen. Ob man Sklaven, deren Beschäftigung zu wissenschaftlicher Thätigkeit in Beziehung steht, Litteratursklaven (S. 55) nennen dürfe, möchte ich bezweifeln, ebenso ob es gestattet ist zu schreiben: die Konkurrenzfähigkeit wurde erschwert (S. 4) oder: Familien, die den gröfsten Konsum in Gold- und Silbersachen repräsentierten (S. 13) oder: auf den Sklavenmarkt wurden sie (näml. alte Sklaven) gebracht und dort um jeden Preis weggeschlagen (S. 63).

Wenn wir nach allgemeiner Erfahrung nicht genug thun können, um die Schüler an einen klaren, wohl geordneten Ausdruck ihrer Gedanken zu gewöhnen, so müssen wir von einem Lesebuche für Schüler unbedingt verlangen, dafs es ihnen in solchem Ausdrucke ein tadelloses Vorbild sei. Was soll man aber sagen, wenn man liest: „Zu den Zirkusspielen gehörten zum Teil auch die venationes oder Tierhetzen, bestehend in Kämpfen gegeneinander oder auch gegen Menschen, welche letzteren sich ja noch bis auf unsere Zeiten in südlichen Ländern erhalten haben" (S. 109), oder: „Die Leute, die sich von Rom aus mit Handelsgeschäften der oben bezeichneten Art abgaben, gehörten meistens dem Ritterstande an, der überhaupt unter seinen Mitgliedern die reichsten Mitglieder zählte, insofern dem Senatorenstande ja eine direkte Beteiligung an Handelsgeschäften verboten war" (S. 212), oder: „Dafs es trotzdem dem C. Terentius Varro, einem Manne von allerniedrigster Herkunft, insofern er der Sohn eines Schlachters war, die ja nach der vorhin angeführten Stelle Ciceros das allerverächtlichste Handwerk betrieben, gelang" u. s. w. (S. 8). Solcher Sorglosigkeit, die uns aufserdem in übel gebauten Sätzen und Perioden überall in dem Buche begegnet, sollte sich der Verf. eines für Schüler bestimmten Lesebuches nicht schuldig machen, ebensowenig der Anwendung

von gewissen stereotypen Ausdrücken, deren unablässiger Gebrauch, z. B. der des Wortes „vielfach“ den Leser recht unangenehm berührt, wie: „als Zeichen der Wache und um seine Entfernung unmöglich zu machen, hatte man ihn (näml. den Thürhüter) vielfältig an die Wand angekettet“ (S. 57), „von dem berichtet wird, dafs er sehr vielfach Kämpfe bestanden habe“ (S. 135), „waren die Kämpfer nicht etwa Sträflinge, so liefs man sie vielfach beritten auftreten“ (S. 137). Dafs die im Zeitungsstil üblich gewordene Inversion bei der Anknüpfung durch und: „Mehrere solche Freigelassene brachten es mit der Zeit zu bedeutenden Reichtümern, und macht Plinius besonders drei solche Parvenus namhaft“ (S. 6) auch hier Eingang gefunden hat, glaube ich erwähnen zu müssen.

Das Gesagte, meine ich, wird es hinreichend begründen, dafs ich das Buch für ungeeignet halte, als Lesebuch für die Schüler der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten zu dienen; ob es für das gebildete Laienpublikum, welches der Verf. ebenfalls ins Auge gefafst hat, geeignet sein wird, fällt unserer Beurteilung nicht anheim.

Berlin. B. Büchsenschütz.

Emil Burger, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Nebst einer, der römischen, mittelalterlichen und neueren Geschichte entnommenen, speziell für den historischen Aufsatz zusammengestellten Phraseologie. Berlin, Julius Springer, 1883. S. VI und 178 S. 1,60 M.

Das Buch verdankt seine Entstehung dem Bedürfnis, an die Stelle der beliebten „Übungen zur Erlernung der französischen Syntax“ von Plötz, welcher bei Abfassung derselben lediglich „von praktischen Interessen“ sich leiten liefs, ein geeigneteres Übungsmaterial zu setzen. Die an Plötz' Übungen, welche übrigens „auf den meisten höheren Lehranstalten“ kaum noch in Gebrauch sein dürften, empfundenen Mängel: die geringe Berücksichtigung der Grammatik, das farblose, rein konventionelle Französisch und besonders die Buntscheckigkeit des trocknen, wenig interessanten Inhalts, haben dieselben auch dem Referenten längst als wenig brauchbar erscheinen lassen, wie denn überhaupt die rein empirisch-mechanische und bequeme Methode fast aller Plötzschen Lehrbücher von jedem abgelehnt werden wird, der es mit dem französischen Unterrichte ernst meint und demselben neben dem altsprachlichen und mathematischen eine allgemein bildende Kraft zuerkennt. Es ist daher jeder Versuch, ein von solchen Mängeln freies Übungsbuch herzustellen, willkommen zu heifsen. Der Verfasser macht diesen Versuch, indem er, gemäfs dem revidierten Lehrplane vom 31. März 1882 auf den historischen Stil sich beschränkend, dem Schüler ausschliefslich einen historischen „Inhalt giebt, der ihn packt, der ihn hinreifst, Ereig-

nisse und Männer, die weltbewegend auf den Gang der Geschichte eingewirkt haben, aus Werken, die mit dem Herzblut der Überzeugung geschrieben sind, aus denen eine grofse, edle Seele spricht", ihm vorführt, und hofft, dafs derselbe „mit tausendfach erhöhtem Interesse der sauern Mühe des Übersetzens sich unterziehen wird."

Demgemäfs erstreckt sich der Übersetzungsstoff auf Römische Geschichte S. 1—40 (Die Macht der römischen Institutionen. Zweiter punischer Krieg. Macedonischer Krieg. Änderung der Politik Roms und Verfall seiner Sitten. Dritter punischer Krieg. Julius Cäsar. Aufstand in Gallien.), Mittelalter S. 41—58 (Otto der Grofse. Heinrich der Dritte. Der erste Kreuzzug) und Neuere Geschichte S. 58—140 (Gustav Adolf. — Tilly. — Zerstörung Magdeburgs. Der Leipziger Bund. — Die Schlacht bei Breitenfeld. Schlacht bei Lützen. — Tod Gustav Adolfs. Wallensteins Tod. Die Belagerung von Toulon. Schlacht bei Austerlitz. Das Dekret von Berlin. Der Sturz Napoleons des Ersten. Die Herrschaft der hundert Tage). Zum Schlufs folgt S. 141—178 das Vokabularium (Phraseologie).

Die Beschränkung des Inhalts auf historischen Stoff verdient Anerkennung, sie wird gewifs den Schüler des Realgymnasiums leichter und besser befähigen, in einer, der historischen Stilart seine Gedanken wiederzugeben; auch ist dieser Stoff, unter welchem man zwar die hellenische Welt vermissen wird, geschickt ausgewählt und zusammengestellt, solange es überhaupt für empfehlenswert gehalten wird, den Schüler das, was er teils im Original im lateinischen und französischen, teils in zweckentsprechender Darstellung im geschichtlichen Unterrichte gelesen und vernommen, auch wohl schon zur Übertragung in andere Sprachen verwendet hat, nochmals ins Französische übersetzen zu lassen; Ref. hat über französischen Übersetzungsstoff für Schüler der oberen Klassen eine andere Meinung, welche er demnächst an anderer Stelle auszusprechen gedenkt.

Dafs der Verfasser bestrebt gewesen ist, im ersten Abschnitt die wesentlichsten Ursachen der allmählichen Entwickelung des römischen Reiches zu seiner Gröfse und die seines Verfalles, auch in dem „Aufstand in Gallien" Cäsars strategische Gesichtspunkte hervorzuheben, d. h. sein Verfahren einer gelegentlichen Kritik zu unterziehen, im zweiten Abschnitt dem Schüler die Ausdrücke vom Lehnswesen, der Hausmacht, der inneren Ordnung des Reiches u. dgl. zu eigen zu machen, aus Schillers Werke das Interessanteste, den Höhenpunkt des ganzen Krieges, endlich im letzten Abschnitt Napoleons erstes Auftreten, den Höhenpunkt seiner Macht und seinen Sturz, kurz überall dem Schüler ein abgeschlossenes Gesamtbild zu geben, und dafs er ganz besonders darauf bedacht gewesen ist, den geschichtlichen Stoff in schöner, mustergiltiger Darstellung zu geben, wird gewifs jeder gern an-

erkennen; aber er ist, so sehr ihm dies auch gelungen ist, nach dieser Richtung wohl etwas zu weit gegangen und hat sein Buch, indem er oft ohne Not vom Originaltexte abgewichen ist, anstatt den Ausdruck möglichst an denselben anzulehnen, mehr zu einem anziehenden Geschichtsbuche, welches sich auch zur deutschen Privatlektüre eignet, gestaltet als zu einem französischen Übungsbuche, welches es doch in erster Linie sein soll. Auch verspricht er sich wohl zu viel von der erhöhten Neigung des Schülers, den interessanten Stoff zu übersetzen; derselbe wird gewifs oftmals bedauern, diesen noch in ein fremdes, meist wohl minder schönes Gewand kleiden zu müssen. Und wenn der Verfasser dem Plötzschen Buche „die nomenklaturartige, tödlich langweilige Zusammenreihung von Ereignissen" zum Vorwurf macht, so hat auch er in dieser Beziehung nicht immer Mafs gehalten; das beweisen die vielen für das Verständnis unwesentlichen und der Grammatik nicht dienenden Namen, Zahlen, parenthetischen Angaben, z. B. auf S. 131, 132, 136, 138 und die für ein Geschichts-, aber nicht für ein französisches Übersetzungsbuch geeignete „Tabelle" auf S. 136; welche den Stammbaum der Familie Bourbon darstellt.

Die Stücke sind, wie Ref. durch die Güte des Verfassers sich hat überzeugen können, alle guten französischen Originalen oder französischen Übersetzungen entnommen: Die römische Geschichte teils der histoire de Jules César par Napoléon III und der von diesem autorisierten Übersetzung derselben, teils der Übersetzung des VII. Buches der Kommentarien von Louandre, Sommer und Napoléon III; die mittlere Geschichte und die letzten beiden Abschnitte der neueren Geschichte Guillaumes Übersetzung der Weberschen Weltgeschichte; die neuere Geschichte teils Schillers dreifsigjährigem Kriege nach der Übersetzung von Adolphe Régnier und Mad. de Carlowitz, da Schillers Originaltext mit Recht als für den Schüler zu schwierig bezeichnet wird, teils Lanfreys histoire de Napoléon I in der Übersetzung von C. v. Glümer. In der Bearbeitung dieser Stücke ist der Verfasser mit Einsicht und Geschick verfahren; wo es erforderlich schien, hat er geändert, gekürzt, selten zugesetzt, nicht aufs Geratewohl, sondern stets mit besonnenem Urteil ausgewählt; ungern wird man in der Geschichte des dreifsigjährigen Krieges die Stelle von Gustav Adolfs Gottesfurcht sowie seine so charakteristische Abschiedsrede an die schwedischen Stände vermissen, während die Schilderung von Tillys Persönlichkeit mit Recht fortgelassen ist; dasselbe hätte S. 23 mit dem Cäsar betreffenden Abschnitte „Er wendete ... eingegraben war" geschehen können.

Eine möglichst vielseitige Anwendung der Grammatik, die ein Übersetzungsbuch doch wohl vorzüglich ins Auge fassen mufs, ist nicht mit Gleichmäfsigkeit erstrebt worden; am verwertbarsten sind dem Ref. in dieser Hinsicht „der Aufstand in Gallien" und „der dreifsigjährige Krieg" erschienen, Stücke, welche der Verf.

nach brieflicher Mitteilung überhaupt mit besonderer Liebe und Sorgfalt und, wie hinzugefügt werden darf, mit bestem Gelingen verfafst hat.

Wegen dieser Vorzüge darf Burgers Übungsbuch neben anderen, z. B. den Materialien von Wilcke (Berlin, Weidmann, 1878), auch dem jüngst erschienenen Übungsbuche von Plattner (Karlsruhe, Bielefeld 1883), als ein recht geeignetes Mittel empfohlen werden, durch welches der Schüler zu einer leichten und glatten historischen Darstellungsweise gelangen kann; jedoch wird dasselbe, obwohl „für die oberen Klassen höherer Lehranstalten" bestimmt, auf die Prima der Realgymnasien und Ober-Realschulen sich beschränken müssen, auf welche es auch lediglich berechnet und zugeschnitten ist; für Schüler des Gymnasiums ist es deshalb ungeeignet, weil letzteres im französischen Unterrichte andere Zwecke verfolgt, als „zu einer leichten und glatten historischen Darstellungsweise" zu führen.

Was die Einrichtung des Buches, welches der Ref. einer eingehenderen Prüfung gern unterzogen hat, im einzelnen betrifft, so ist die beständige Angabe französischer Vokabeln und sonstiger grammatischer Notizen und Winke in dem deutschen Texte und die dadurch veranlafste Unterbrechung desselben mindestens ebenso störend als die bei Plötz unter dem Texte, welche Burger als ein Mittel zur Trägheit so sehr tadelt, und die Beigabe eines kleinen richtig eingerichteten Wörterverzeichnisses für alle Stücke am Ende des Buches empfehlenswerter; andere „Vokabeln" werden in der Phraseologie mitgeteilt, ohne dafs ein Grund für die Verteilung dieser Hilfsmittel auf Text und Phraseologie ersichtlich ist. Die Auswahl derselben ist nicht immer eine glückliche: manche Wörter werden, z. T. in demselben Abschnitte mehrfach wiederholt, z. B. cependant S. 1 und S, devant S. 2 und 8, passer S. 5 und 9, limitrophe S. 25 und 26, pouvoir S. 62 und 68, liaisons S. 62 und 65, réprimer S. 143 und 145, soutenir S. 143, 155, 162, tramer S. 147 und 148, élever S. 147 und 152, rendre S. 149 und 150, écarter S. 151 und 164, meurtrier S. 165 und 166, joindre und rejoindre u. a. Andere Wörter wird auch der Realgymnasialprimaner schmerzlich vermissen, z. B. Verhaue, Wolfslöcher, Selbstverleugnung, Uneigennützigkeit und viele, viele andere; andere wieder werden ihm überflüssig erscheinen, z. B. les magistrats, ajouter à, superbe, das häufige acte und action, opprimer un peuple, à jamais, ravissant, Aemilius Paulus, auch die oft beliebte Verdeutlichung: hinreichend (genug), strahlte (glänzte), geworden (gewesen) u. a.; entbehrlich wird ihm auch oftmals (z. B. S. 3, 5, 7, 20, 21, 65, 104) die überdies nicht immer klar (z. B. S. 3, 4, 121) durch Ziffern bezeichnete Wortstellung im französischen Satzbau erscheinen, und recht überflüssig ist zumal für den Gymnasialprimaner der fast regelmäfsige Hinweis da, wo er das deutsche Substantiv durch ein Verbum, das deutsche

Partizip durch einen Relativsatz wiedergeben, wo er das Gérondif, die Partizipialkonstruktionen anwenden soll; über anderes wird er im Unklaren bleiben, z. B. S. 142 engagement Verpflichtung, obligations Verpflichtungen; éclaireurs sind S. 27 Kundschafter, S. 28 treue Boten, S. 31 Streifler; „sollen (aller)“ ist bald angegeben, bald nicht. Die in der Phraseologie gegebenen Vokabeln decken sich nicht immer mit dem Texte, z. B. S. 59 jusqu'à sogar, S. 69 à la fois „ebensowohl wie — dabei“; auf manche Wendungen kann der Schüler ohne Anweisung nicht kommen, z. B. S. 62 „für die glückliche Überfahrt de l'heureuse traversée qu'il venait de faire“, S. 67 „trocken sans eaux“. Wenn der Schüler an solchen Stellen der Übersetzung das Richtige nicht trifft, so ist das durchaus kein Unglück, aber es hätte oft leicht erzielt werden können, wenn der Verfasser, ohne der deutschen Sprache Gewalt anzuthun, enger an den französischen Text sich angeschlossen hätte. Auf diese und ähnliche Punkte wird daher künftig noch gleichmäfsigere Sorgfalt verwendet werden müssen; auch der deutsche Ausdruck ist hie und da zu bessern, z. B. S. 3 lieutenant Adjutant, S. 24 „Nachdem sie . . . leisteten alle Anwesenden“, S. 33 „fouragieren gehen“, S. 125 „à perte de vue ins blaue hinein“, S. 134 „auf den Geist Alexanders“; S. 90 „der Telamonier“ nicht (on), sondern Télamonide; auch mufsten die in [ ] gesetzten französischen Endungen der Eigennamen mit einem — versehen werden.

Die „speziell für den historischen Aufsatz zusammengestellte Phraseologie“, welche ebensowohl ein „Vokabularium“ ist und nachher auch als solches bezeichnet wird, schliefst sich an die Übersetzungsstücke nur lose an, indem das in denselben gerade zu verwendende Wort ohne Hervorhebung des Druckes zur Mitteilung einer ganzen Reihe ähnlicher Wendungen oder Beziehungen benutzt wird, eine Einrichtung, welche den Schüler zu einem ermüdenden Suchen zwingt und ihm die Auffindung des Richtigen und somit die Benutzung dieser Hilfe überhaupt bei Anfertigung eines Exercitiums unnötigerweise erschwert. An sich ist diese Phraseologie mit pädagogischer Einsicht gemacht, indem der Verfasser oft nicht die blofse Vokabel, sondern einen kurzen Satz, in welchem dieselbe gebraucht wird, die Verbindung von Substantiv mit Verbum, von Adjektiv und Substantiv giebt, um dem Schüler die Anwendung ganz klar zu machen und seine grammatischen Kenntnisse zu erweitern; dafs die gesamten Phrasen dem Dictionnaire de l'Académie entnommen sind, wollen wir dem fleifsigen und gewissenhaft arbeitenden Verfasser gern glauben.

Die Synonymik berücksichtigt der Verfasser dabei nur insofern, als er gelegentlich einige Synonyma für den Schüler zusammenstellt; jedoch ist diese Zusammenstellung auf einzelne Zufälligkeiten beschränkt und erstreckt sich, soweit Referent gesehen hat,

nur auf folgende Wortgruppen: dépasser und surpasser; maintenir, soutenir, opprimer, réprimer, supprimer; la coutume, l'habitude; violer, blesser; trouver lieu, avoir lieu, giebt also nicht, wie der Verf. verheifst, „die bekanntesten“. Überhaupt leidet diese Phraseologie, wie fast alle derartigen Sammlungen, an dem Übelstande, dafs Wichtiges und Unwichtiges, Gewöhnliches und Seltenes, wie der Zufall es gerade bringt, unterschiedslos nebeneinander gestellt wird. Wörter wie col boisé, indicible, pourtour, échauffourée, gué, guéable, au sac bei der Plünderung (S. 154), chatouilleux, embusqué au fond de cette espèce d'entonnoir, donner le vertige, crasse, timon, limitrophe, chausse-trape, pivot, amphitryon, épouser la querelle etc. auswendig zu lernen und zu behalten, wird doch niemand dem Schüler, dem obendrein manches dabei unverständlich bleiben mufs, zumuten, wenn er nicht eine blofse mechanische Gedächtnisübung vornehmen und die Oberflächlichkeit fördern will. Der Wert solcher „Phrasensammlungen zum Auswendiglernen“ ist überhaupt ein sehr zweifelhafter; Ref. wenigstens ist der Ansicht, dafs ein derartiger Schatz von „Phrasen“ in den oberen Klassen nicht auf diesem Wege erworben, sondern unmittelbar aus dem frischen Quell der Lektüre geschöpft, allmählich erweitert, und sodann in den schriftlichen Arbeiten verwertet werden mufs. Die so gewonnene Kenntnis kann wesentlich unterstützt und dauernd lebendig erhalten werden durch Benutzung eines nicht sachlich, sondern etymologisch-alphabetisch geordneten, nicht auf Vollständigkeit bedachten, sondern auf das Wichtige und Wesentliche beschränkten Vokabulariums, wie etwa des Vocabulaire français von Hädicke (Leipzig, Teubner, 1879) oder des Französischen Vokabulariums von Wiesner (Berlin, Simion, 1882); zur Einübung der durch die neue Ordnung der Entlassungsprüfungen vom 27. Mai 1882 auch für das Gymnasium geforderten Synonymik scheint dem Ref. im Anschlufs an die Lektüre u. a. die französische Synonymik für Schulen von F. Koldewey (Wolfenbüttel 1881) oder auch die zwar zu knapp gefafsten „Wichtigeren Synonyma“ in Plattners Übungsbuch geeignet zu sein.

Der Druck des Buches ist recht korrekt; dem Referenten sind bei der Durchsicht nur wenige Druckfehler aufgefallen: S. 21 stehen“. S. 40 Die. S. 123 sûr. S. 145 on l'a vu. S. 149, 163 les. S. 178 effacer. Cent-Jours. Zum praktischen Gebrauche wäre es gut gewesen, die einzelnen Abschnitte mit Nummern zu versehen und durch fortlaufende Ziffern am Rande zu angemessenen Aufgaben abzuteilen.

Berlin. Gustav Lange.

1. Hubert Wingerath, Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. 2. Partie: Classes moyennes. 2. Edition entièrement refondue. Cöln, Dumont-Schauberg, 1883. 394 S. 8.

2. C. Wiesner, Französisches Vokabularium im Anschlufs an das Lateinische für die oberen und mittleren Klassen von höheren Schulen. Berlin, L. Simion, 1882. 70 S. 16.

3. Hieronim (sic) Jesionek, Französische Formenlehre in Tabellen. 3. Auflage. Augsburg, Math. Rieger, 1882. 36 S. 4.

1. Die erste Auflage der Chrestomathie von Wingerath haben wir bereits im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 185 besprochen und als ein in jeder Beziehung empfehlenswertes Schulbuch bezeichnet. Jetzt ist von dem zweiten Teile, der für die mittleren Klassen bestimmt ist, eine zweite, umgearbeitete Auflage erschienen, welche dem Umfange nach bedeutend gekürzt und im Preise von 5 auf 3 Mark reduziert ist. Es sind nämlich nur die passendsten und besten Lesestücke beibehalten, zugleich aber neue aufgenommen worden, welche sich auf „Land und Leute in Frankreich" beziehen. Bei dieser Umänderung ist indes nicht blofs das Urteil des Herausgebers mafsgebend gewesen, sondern die Ansichten mancher Fachlehrer, welche „in nah und fern, entweder aus eigenem Antriebe oder auf meinen Wunsch, die Güte hatten, sich darüber zu äufsern" (Vorr. S. V).

Der Inhalt ist auch jetzt noch sehr reichhaltig: 12 *mythes* et *légendes*, 15 *narrations*, darauf 150 Seiten historischer, 76 Seiten geographischer, 24 Seiten naturwissenschaftlicher Text; dann folgen 22 *sujets divers*, 20 *lettres*; den Schlufs bilden auf 56 Seiten 72 Gedichte verschiedener Gattung. Auch diesmal nimmt die Auswahl in geeigneter Weise Rücksicht auf die Unterrichtsgegenstände der betreffenden Klassen — so sind die historischen Ausschnitte nur dem Mittelalter und der Neuzeit bis 1870 gewidmet — und trägt somit bis zu einem gewissen Grade zu einer wünschenswerten Konzentration des Unterrichts bei; dafs Abschnitte aus Dramen keine Aufnahme gefunden haben, ist durchaus zu billigen, da die Lektüre solcher Bruchstücke einen sonderlichen Nutzen nicht gewähren kann. Dagegen empfehlen sich besonders die aufgenommenen *sujets divers* (u. a. von Bossuet, Chateaubriand, V. Hugo, Laboulaye, Lamennais, Massillon, Rousseau, George Sand, Souvestre) durch schöne, anregende Gedanken und mustergiltige Sprache. Die lettres u. a. von Balzac, Courier, Friedrich dem Grofsen, Frau von Maintenon, Malesherbes, Prosper Mérimée, Edgar Quinet, Rousseau, Frau von Sévigné, Voltaire) enthalten nicht blofs Muster zu Gelegenheitsbriefen der verschiedensten Art, sondern haben auch einen historischen oder litterarischen Wert.

Unser Gesamturteil können wir kurz in dieselben Worte zusammen, zu denen wir uns bei Besprechung der ersten Auflage für berechtigt hielten: Auch dieser Teil legt Zeugnis ab von einer grofsen Belesenheit des Verfassers, sowie von seiner Befähigung, fast durchgängig stilistisch mustergiltige, zugleich ebenso

interessante wie gediegene Lesestücke in möglichst abgerundeter Form auszuwählen; dabei hat er es verstanden, bisher wenig oder gar nicht benutzte Quellen zu erschliefsen, auch aus der neueren poetischen Litteratur, und so eine wohlthuende Abwechselung in die nachgerade stereotyp gewordene Monotonie unserer Lesebücher zu bringen.

Im übrigen ist der Inhalt — um dies noch zu erwähnen — in gleicher Weise für realistische wie für humanistische Anstalten geeignet. Wir können demnach die Chrestomathie von Wingerath, deren erster Teil für die Quinta und Quarta, und deren zweiter für die Tertia und Untersekunda bestimmt ist, allen Fachgenossen angelegentlichst empfehlen, zumal die Ausstattung eine vortreffliche zu nennen ist; nur die erklärenden Fufsnoten bedürfen einer genaueren Revision, z. B. auf S. 120 finden sich mehrere historische Ungenauigkeiten.

2. Von der Ansicht ausgehend, dafs die meist gebrauchten französischen Vokabularien, z. B. das in vieler Beziehung empfehlenswerte von Plötz, für „Lateinschulen“ nicht verwendbar seien, weil sie ein übergrofses Material enthielten, das weder in den schriftlichen Arbeiten noch in der Lektüre praktische Verwertung finden könne, hat sich C. Wiesner entschlossen, ein Vokabularium zusammenzustellen, welches in Bezug auf den Umfang über das „an unseren Schulen vorhandene Bedürfnis“ nicht hinausgehe, zugleich aber auch der Konzentration des Unterrichts Rechnung trage, indem es „das Studium des Französischen an das Lateinische anknüpfe“. Deshalb hat der Verfasser in dem alphabetisch angelegten Vokabular, „wo es möglich und von Nutzen war“, „bei den einzelnen Wörtern auf die lateinische Abstammung hingewiesen“. „So dürfte vielleicht dies Büchlein“, damit schliefst die Vorrede, „den Schülern durch die Anknüpfung an das Lateinische ein mnemotechnisches Hülfsmittel, sowie die Möglichkeit geben, ihre Sprachkenntnis im (sic) Französischen zu vertiefen“. Wie sich der Verf. die Benutzung seines Vokabulars gedacht hat, ist in der Vorrede nicht angegeben.

3. Für welche Art von Schulen Herr Hieronim Jesionek in Augsburg seine „französische Formenlehre in Tabellen“ bestimmt hat, ist trotz der dritten Auflage mangels einer Vorrede nicht zu ersehen. Für unsere Gymnasien (und Realgymnasien) ist das Buch teils überflüssig, teils wertlos. Überflüssig sind die schön gedruckten Paradigmen, noch überflüssiger die auf 2 grofsen Quartseiten vollständig durchgeführte Konjugationstabelle des deutschen „Hilfszeitworts“ „werden“ (mit Passé défini und Passé antérieur). Wertlos ist die alphabetische Zusammenstellung der unregelmäfsigen Verben, noch wertloser die meisten als Randnoten hinzugefügten Regeln, sowohl aus der Formenlehre, als aus der Syntax. Nur um zu zeigen, was alles in Deutschland die zu bildende Schuljugend als Bildungsmaterial sich mufs

(sagen wir einmal) eintröpfeln lassen, geben wir einige Beispiele. Aus der Formenlehre: „es gibt Zeitwörter, die im Subjonctif présent zwei Stämme haben; der eine ist der unregelmäſsige Stamm und befindet sich in denjenigen Personen, deren ..., der andere ist der regelmäſsige Stamm, dem Participe présent entnommen und befindet sich in den übrigen Personen". Zwei aus der Syntax (beide auf S. 19): „die Präposition *de* wird gebraucht 1) nach Hauptwörtern, die ... eine Gattung bezeichnen, nach Produkten und den höchsten Titeln eines Landes, 2) nach Eigenschaftswörtern, die durch *de* ihre Ergänzung erhalten und nach Eigenschw. (sic), die eine Ausdehnung bezeichnen, 3) nach Zeitwörtern, gebraucht im allgemeinen Sinne (im Original gesperrt)..., 6) zur Auflösung vieler deutscher zusammengesetzter Hauptwörter, z. B. *maître de danse* Tanzlehrer". „Kein Artikel 1) bei der Apposition (und ohne Präposition), 2) bei Prädikaten, 3) bei Regenten gleichen Namens, 4) bei Eigennamen, 5) bei lebhafter Aufzählung, 6) bei der Präposition *en*, 7) nach *ni* . . *ni* und *soit* . . *soit*, 8) in Sprichwörtern, 9) bei Tagen der Woche, 10) vor und nach Grundzahlen, z. B. *cent soldats*, 11) in der Anrede". Alles in dritter Auflage, erschienen bei Math. Rieger in Augsburg 1881. Difficile est satiram non scribere!

Cottbus. K. Mayer.

Ernst Meyer, Abriſs der Geschichte des Altertums in zusammenhangender Darstellung auf geographischer Grundlage. Ein Leitfaden für Gymnasien zur ersten Einführung in die Quellen. Zugleich als erste Abteilung zur neunten Auflage von Assmanns Abriſs der allgemeinen Geschichte. Braunschweig, Friedrich Vieweg u. Sohn, 1882. XII u. 187 S. 8.

Die Klage über den Mangel an einer durchgebildeten, allgemein anerkannten Methode des Geschichtsunterrichts ist alt und bekannt. Ref. hat ihr freilich nie viel Gewicht beilegen können, denn der geschichtliche Unterrichtsstoff widerstrebt wie mancher andere der Entsagung jeder individuellen Behandlung und macht eine uniforme Methode unmöglich. Soweit indessen ein tüchtiges Lehrbuch, möglichst weit zur Anerkennung gelangt, eine einheitliche Behandlung dieses Unterrichts zu begünstigen imstande wäre, könnte diese wünschenswerte Methode als in den möglichen Grenzen erreicht betrachtet werden. Die Herbstschen Lehrbücher haben doch wohl eine solche Unterlage geschaffen, mit der sich jeder Lehrer im allgemeinen begnügen könnte. Von dem Gange des Unterrichts, wie er sich im Anschlusse an Herbst seit Jahren ziemlich allgemein entwickelt zu haben scheint, weicht nun der vorliegende Abriſs so erheblich ab, daſs ein nach ihm eingerichteter Unterricht in gewisser Beziehung wieder in ganz neuen Bahnen sich zu bewegen gezwungen wäre.

Zunächst strebt der Verf. danach, eine Geschichte aller

Völker des Altertums zur Darstellung zu bringen. Nachdem er daher in der Einleitung eine Einteilung der ganzen Weltgeschichte bis 1870 gegeben hat, die, so vortrefflich sie ist, an dieser Stelle kaum einen wesentlichen Nutzen haben kann, spricht er unter der Überschrift „Erste Periode, bis 3000 v. Chr." von den ersten Spuren des Menschengeschlechts, die man bis in die Tertiärschicht unserer Erde nachweisen zu können geglaubt habe, von dem Stein-, Bronce- und Eisenzeitalter, von den Pfahlbauten. Als zweite Periode bezeichnet er die Zeit von 3000 bis 555 v. Chr., bis auf die unter Cyrus beginnenden Völkerverbindungen, und behandelt darin bis etwa auf das Jahr 500 v. Chr. die orientalische Geschichte einschliefslich der Vorgeschichte Karthagos auf S. 6—28, die Geschichte der Griechen (S. 29—57), die der Römer (S. 57—66). In ähnlicher Weise folgen als dritte Periode, von 555—333 v. Chr. die Darstellung des Ostens, die weitere Entwicklung des Perserreichs und des Griechentums bis zu Alexanders d. Gr. Tode enthaltend (S. 66—97), und die Darstellung des Westens, d. h. des römischen Reiches von der Vertreibung der Könige bis zum Ende des Ständekampfs und bis zur Unterwerfung Italiens, mit Ausschlufs des tarentinischen Krieges (S. 97—106). Die vierte Periode, von Alexander bis Augustus, umfafst die griechisch-orientalischen Verhältnisse, wie sie sich aus den Diadochenkämpfen entwickelten (S. 106—113), und die römische Geschichte bis zur Errichtung des Kaiserreichs (S. 113—146). Die fünfte Periode endlich behandelt die Geschichte des römischen Kaisertums und das Einbrechen der germanischen Stämme bis 476 n. Chr. (S. 147—179). Den Beschlufs machen Tabellen der griechischen und römischen Geschichte zum Auswendiglernen (S. 180—187).

Der Verfasser ist sehr wohl davon überzeugt (Vorw. S. VII), dafs die dem Geschichtsunterrichte zugeteilte Zeit auch nicht einmal für eine gleichmäfsige Behandlung sämtlicher Partieen der griechischen und römischen Geschichte ausreicht, geschweige denn zur Besprechung auch nur des Wesentlichsten aus der orientalischen Geschichte. Wenn er trotzdem diese letztere in so breitem Rahmen berücksichtigt, so geht er dabei von der Ansicht aus, dafs ein Lehrbuch dem Schüler die Möglichkeit bieten mufs, „sich auch über Gebiete der menschheitlichen Entwicklung zu orientieren, die vielleicht nur gelegentlich einmal im Unterrichte oder bei der Lektüre gestreift werden, und deren Kenntnis doch für den Gebildeten eine notwendige Voraussetzung ist." — Ref. kann sich mit dieser Ansicht nicht einverstanden erklären, denn der Begriff eines Gebildeten ist doch kein absoluter, und die wesentliche Aufgabe der Gymnasien gipfelt gewifs in einem anderen Ziele als darin, an positiven Kenntnissen alles das zu bieten, was für einen „Gebildeten" durchaus notwendig ist. Sollte der Schüler ferner im allgemeinen Unterrichte oder in seiner Privatlektüre auf geschichtliche Notizen stofsen, die aufserhalb des Rahmens

der auf den Gymnasien behandelten Teile der Weltgeschichte liegen, so hat entweder im ersteren Falle der betreffende Lehrer die Pflicht, für ein richtiges Verständnis zu sorgen, oder er mufs, im zweiten Falle, seine Belehrung schon von irgend wo anders herholen als aus dem Abrifs für die Geschichte. Auch scheint es dem Ref. nicht wünschenswert, dafs manche Abschnitte in ein Lehrbuch aufgenommen werden, die der Privatthätigkeit des Schülers ganz überlassen bleiben sollen (Vorw. VII); wenigstens glaubt er, dafs die hinsichtlich des wissenschaftlichen Standpunktes trefflichen Skizzen, die der Abrifs über Indien, China (nebst Japan), Iran und Turan u. s. w. bietet, den Privatfleifs der Schüler kaum anlocken können, und dafs sie ihm ohne gründliche Erklärung des Lehrers, die in der That in diesem Falle wegen Zeitmangels nicht möglich ist, wenig Frucht bringen werden.

Der Unterricht in der alten Geschichte wird hauptsächlich eine gründliche Kenntnis des griechischen und römischen Altertums zu erstreben haben. Der Darstellung der hierauf bezüglichen Abschnitte des vorliegenden Abrisses zollt Ref., ohne auf eine den Raum allzusehr in Anspruch nehmende speziellere Besprechung einzugehen, gern hohe Anerkennung, soweit die richtig bemessene Reichhaltigkeit und die der oberen Stufe der Gymnasien entsprechende Wissenschaftlichkeit des Stoffes in Frage kommt. Aber die Anordnung dieses Stoffes ist eine ungewöhnliche, wie es aus der vorher gelieferten Inhaltsangabe hervorgeht. Zur Zeit pflegt die griechische Geschichte in der Untersekunda, die römische in der Obersekunda gelehrt zu werden, und mit Rücksicht darauf sind die meisten Lehrbücher eingerichtet. Wie sollte man aber nach diesem Abrifs im Laufe des zweijährigen Lehrgangs verfahren? Es würde z. B. in der ersten Hälfte des ersten Jahres über den Anfang der römischen Geschichte gehandelt werden müssen; nach länger als einem halben Jahre käme die Fortsetzung, die bis in das zweite Jahr hineinführte, und nach wieder einem beträchtlichen Zwischenraume der grofse Rest; in die einzelnen Intervalle hinein müfsten dann die Abschnitte über die griechische Geschichte fallen. Wie sollte man wohl auf Anstalten verfahren, die sich der Gunst einer getrennten Unter- und Obersekunda nicht erfreuen? Eine zwingende, innerlich begründete Veranlassung, die bisher übliche Sonderung der griechischen von der römischen Geschichte aufzugeben, kann Ref. nicht erkennen.

Das Hauptgewicht hat der Verf. bei der Ausarbeitung seines Buches darauf gelegt, „die Darstellung aus den Quellen heraus zu begründen, ohne dabei den Standpunkt der Schule, das mit jungen Leuten der oberen Gymnasialklassen überhaupt Erreichbare aus dem Auge zu verlieren“ (Vorw. V). Er glaubt, den allein möglichen Weg gezeigt zu haben, „die Schule in die ursprünglichen Quellen selbst einzuführen.“ Deshalb will er in

dieser Beziehung eine Vollständigkeit garnicht erstreben, er will die Schüler nur in die Hauptquellen einführen und zieht dieselben nur bei den hervorragenderen Ereignissen heran (Vorw. VI). Hinsichtlich der Auswahl der Quellen hat er sich an die von Herbst und Baumeister getroffene Zusammenstellung angeschlossen, ohne indessen zu verlangen, dafs sie im Besitze der Schüler sei, weil die angezogenen Beläge nur den in den Händen der Schüler befindlichen Schriftstellern entnommen seien (Vorw. VI). — Es mufs anerkannt werden, dafs des Verf.s Methode hinsichtlich der Verwertung der ursprünglichen Quellen ganz erheblich abweicht von den Forderungen, welche etwa Peter, Herbst u. a. aufgestellt haben, und die er selbst als unausführbar bezeichnet. Seine Art, die einzelnen Quellenbeläge heranzuziehen und zu verwerten, ist eine glückliche; in enger gedruckten Abschnitten bietet er häufig kurze, klare Angaben des wesentlichen Inhalts der betreffenden, nachzulesenden Stücke, wodurch eine kursorische Lektüre aufserordentlich gefördert werden kann. Aber doch mufs Ref. im Hinblick auf die praktische Durchführbarkeit auch diesen Weg als nicht gut möglich ansehen. Zur Darstellung des ionischen Aufstandes und der Schlacht von Marathon müfsten nachgelesen werden: Herodot V 23. 24. 35—38. 49—51. 97. 99—103. VI 11—21. 95. 99—120. VII 133—137. Für den Zug des Xerxes und bis zur Schlacht von Mycale: Her. VII 140—144. 172—177. 201—228. VIII 1—22. 35—38. 49—64. 74—96. IX 28—30. 44—47. 58—74. 80—82. 96—106. Dazu kommen noch umfangreiche Stellen aus den Persern des Äschylus und nicht weniges aus Plutarch. Wollte man alle die Stellen, aus denen sich das im Abrifs enthaltene Quellenmaterial zusammensetzt, an einander reihen, es käme gewifs ein Buch heraus, nahezu von dem Umfange desjenigen von Herbst-Baumeister. Der gesamte Lesestoff, welcher in dem altsprachlichen Unterricht auf der Sekunda bewältigt wird, kann kaum umfangreicher sein, und das soll in den drei wöchentlichen Geschichtsstunden oder doch im Anschlufs daran geleistet werden! Ferner kommen dabei mindestens zur Hälfte auch solche Quellen in Betracht, die dem Primaner erst in die Hände kommen, oder die überhaupt weit aufserhalb des Rahmens der Schullektüre liegen. Denn neben Herodot und Xenophon, Livius und Sallust sind Thucydides, Demosthenes, Arrian, Aristoteles, Dionys v. Hal., Polybius, Dio Cassius, Appian, Velleius Pat., Sueton, die verschiedensten Biographieen von Plutarch in z. T. sehr ausführlicher Weise herangezogen worden. Und doch verspricht der Verf., dafs die angezogenen Beläge nur den in den Händen der Schüler befindlichen Schriftstellern entnommen sein sollen. Ref. kann sich in der Frage der Quellenlektüre nur auf die Seite derer stellen, welche es für ausreichend und zugleich für allein ausführbar erachten, wenn der Lehrer im Gange des Unterrichts die Darstellung einzelner recht hervorleuchtender

Ereignisse aus der Hauptquelle vorliest und den Schülern zum klaren Verständnis bringt; ein zweites Hilfsmittel nach dieser Seite kann er nur noch darin sehen, dafs in den Text des Lehrbuchs vielleicht in noch umfassenderer Weise, als es Herbst und auch der Verf. des vorliegenden Abrisses schon gethan haben, kurze, signifikante Stellen und Ausdrücke aus den Quellen aufgenommen werden. Eine Quellenlektüre, wie der Verf. sie mit seinem Buche anstrebt, wäre ja aus verschiedenen Gründen leichter zu erreichen, wenn der Unterricht in der alten Geschichte in die Prima verlegt werden könnte; dem stehen aber doch eine Reihe vollgewichtiger Gründe entgegen, die hier nicht weiter diskutiert werden können.

Dafs die Darstellung auf geographischer Grundlage beruhe, betont der Verf. ganz besonders und mit Recht. Sowohl am Anfange jeder der drei Hauptgruppen der Geschichte des Altertums finden sich recht übersichtliche und ausführliche Erörterungen der physischen Verhältnisse der betreffenden Länder, als auch ist ausreichend genug bei der Darstellung der ethnographischen und politischen Zustände selbst auf die ihnen zu Grunde liegenden geographischen Bedingungen hingewiesen. In dieser Beziehung zeichnet sich der Abrifs vor jedem anderen dem Ref. bekannten Lehrbuche aus.

Eberswalde. Fr. Boldt.

A. Pokorny, Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche. Für Mittelschulen bearbeitet. Ausgabe für das deutsche Reich.
I. Teil: Naturgeschichte des Tierreiches. 16. Auflage. 272 S. mit 521 Abbildungen.
II. Teil: Naturgeschichte des Pflanzenreiches. 13. Auflage.
III. Teil: Naturgeschichte des Mineralreiches. 11. Aufl. Leipzig, G. Freitag, 1882—83.

Der erste Teil ist für Mittelschulen bestimmt, er läfst sich aber ohne weiteres auf den unteren Stufen der höheren Lehranstalten verwenden. Die Methode ist die synthetische. Es werden einzelne Naturkörper kennen gelehrt und an ihnen gewisse Merkmale; an mehreren ähnlichen, aber verschiedenen, wiederum gewisse Merkmale, bis das Material ausreichend ist, um aus ihm die Merkmale einer Gattung, Familie u. s. w. zu konstruieren. Durchgenommen werden 318 Sp. Tiere vom Gorilla abwärts bis zu Rotalia veneta, einem Rhizopoden des adriatischen Meeres. Von diesen entfallen auf Wirbeltiere 170 Arten, auf Gliedertiere (incl. Crustaceen) 107, so dafs für die übrigen Ordnungen nur 41 Arten bleiben. Diese Bevorzugung der den Menschen näherstehenden Tierklassen ist sehr richtig und zweckmäfsig. Dafs grade diese übrigen Klassen ganz aufserordentlich wichtig für die wissenschaftliche Zoologie sind, ist ohne Frage wahr, aber für die Schule sind sie meist sehr überflüssig. Die Diktion ist sehr einfach und elementar gehalten. Natürlich halten sich die Beschreibungen meist an der Oberfläche

und betreffen das Wichtigste über den Bau und die Lebensweise; ein tieferes Eingehen auf anatomische und physiologische Fragen ist konsequent vermieden. Das Buch soll ja aber auch nur Kindern von 9—12 Jahren in die Hände gegeben werden, um ihnen einen Anhalt bei der häuslichen Wiederholung zu bieten. Die Auswahl ist die meist inne gehaltene, bevorzugt sind in 1. Linie europäische Tiere, in 2. Haustiere, sodann die gröfseren oder bekannteren Formen der aufsereuropäischen. Dafs gelegentlich der Fische und Seetiere etwas stärker auf triestiner Verhältnisse eingegangen ist, macht das Buch für Schulen des Binnenlandes durchaus nicht unbrauchbar, denn erstens sind diese Beziehungen nicht besonders zahlreich, und zweitens sind im Binnenlande Seetiere überhaupt nur im Alkohol vorzuzeigen, und es ist äufserst einerlei, ob die Formen dem baltischen Meer oder der Adria angehören; eine untergeordnete Rolle spielen sie doch nur im Unterricht. Seinem Plane getreu, nur für die unteren Klassen zu schreiben, hat der Verf. die niederen Tierformen sehr kurz behandelt; für unsere Verhältnisse, die dieses Kapitel den Tertien zuweisen, hätte der Gegenstand ausführlicher und wissenschaftlicher dargestellt werden können. Dasselbe gilt von der etwas gar zu kurz abgefertigten Anatomie des Menschen am Schlufs des Buches; aber für diese Stufe ist das Buch nicht berechnet. Es würde sich demnach für VI und V höherer Lehranstalten eignen; von IV aufwärts müfste sich allerdings ein Werk daran anschliefsen, welches dieser höheren Stufe gerecht wird. An solchen haben wir eher Überflufs als Mangel. Von den 521 Illustrationen sind die Habitusbilder der höheren Tiere von sehr ungleichem Wert, es steht darin entschieden unter Schödler & Thomé; die der niederen Tiere sind besser.

Der zweite Teil ist für dieselbe Altersstufe und dieselben Klassen bestimmt wie der vorhergehende. Die Pflanzen sind nach dem natürlichen System von Decandolle angeordnet. Das Leberblümchen ist die erste, Uredo segetum, ein Brandpilz, die 226. und letzte der besprochenen Arten. Da wir es vorziehen, während des Unterrichtes die Pflanze selbst unser Buch sein zu lassen und jedes geschriebene oder gedruckte Wort strengstens zu verbannen, so müssen wir die Verwendung auch dieses Buches für den Unterricht in der Klasse für nicht zweckmäfsig erachten. Dagegen ist es ein vortreffliches Hilfsmittel zum Befestigen des in der Klasse gelernten und durchgenommenen Lehrstoffes. Knaben in diesem Alter, von 9—12 Jahren, können nicht oder nur sehr schlecht nachschreiben, und dafs sie dann zu Haus einen festen Anhalt haben, dazu ist das Buch vortrefflich. Auf die Mithilfe der getrockneten Pflanzen ist dabei kaum zu rechnen, ein Herbarium so anzulegen, dafs nachher mit den Pflanzen etwas anzufangen sei, das ist eine schwierige Kunst, und der auf getrocknete Pflanzen gelegte Wert für Schulzwecke jedenfalls oft ein weit übertriebener, mindestens in den unteren Klassen. Unterstützt wird die häus-

liche Repetition durch die in diesem Teil ganz ausgezeichneten Illustrationen, die denen der Zoologie ohne Vergleich überlegen sind. Den Wert solcher wirklich guter Abbildungen wird jeder zu schätzen wissen, der gesehen hat, in welchem trostlosen, irgend einer Wiederbelebung völlig unfähigen Zustande unsre Knaben die Pflanzen oft nach Hause bringen. Die Gesichtspunkte bei der Auswahl sind dieselben wie bei der Zoologie. Die wilden Pflanzen Mitteleuropas herrschen vor. Den Schlufs bildet ein Kapitel über die Organe des Pflanzenkörpers und als Anhang eine Übersicht der im Buche beschriebenen Arten nach dem Linnéschen System. Die Einführung dieses Buches wird sich auch in solchen Klassen empfehlen, bei welchen die angegebene Altersstufe schon überschritten ist, aber gleichwohl der Unterricht in der Botanik erst beginnt, so z. B. an höheren Töchterschulen. Die Abbildungen sind, wie schon bemerkt, vorzüglich, die meisten so naturgetreu, dafs Nichtbotaniker sie auf den ersten Blick erkannten, und dabei küntlerisch schön; die hinzugefügten Blütenanalysen sind korrekt. Diagramme fehlen meist; diese können jedoch leicht durch den Lehrer mitgeteilt werden und sind auf der untersten Stufe noch nicht in dem Grade wichtig wie auf den oberen.

Auch der dritte Teil, die Naturgeschichte des Mineralreiches enthaltend, ist nach der synthetischen Methode verfafst. Die Mineralien sind eingeteilt wie folgt: 1. Atmosphärilien. 2. Grundstoffe oder Elemente. 3. Erze. 4. Steine (Feldspat u. s. w.). 5. Haloide. 6. Pflanzliche Mineralien (Kohlen u. s. w.). Nach einer kurzen Darstellung der physikalischen Kennzeichen der Mineralien (Krystallform) folgt ein Kapitel über die wichtigsten an der Bildung der Erde beteiligten Gesteine und anhangsweise eine Art praktischer Studie an der Betrachtung der Gesteine in der Umgebung Wiens. In diesem Buch hat — wie kurz vorweg gesagt werden mag — der Verf. die spezifisch östreichischen Mineralschätze öfter und eingehender berücksichtigt, als es für ein Schulbuch zulässig ist, welches auch aufserhalb des Kaiserstaates gebraucht werden soll. Der Anwendung der synthetischen Methode auf die Mineralogie stimmen wir nicht bei, wie wir überhaupt dieses Fach auf einer so niederen Stufe des Unterrichts nicht für am Platze halten. Mit der Beschreibung e i n e s Minerales nach den äufseren Kennzeichen, und sei dieselbe noch so eingehend, ist für das Verständnis andrer so gut wie nichts gewonnen, denn ohne Chemie — und dafs diese bei 9—12jährigen Knaben noch nicht vorauszusetzen ist, versteht sich doch von selber — kann man an ein fruchtbringendes Studium der Mineralogie nicht denken. Sie ist eben keine beschreibende Naturwissenschaft in dem Sinne wie Botanik und Zoologie. Dafs es nun aber einmal nicht ohne etwas Chemie abgeht, beweist der Verf. mit Bezeichnungen wie Oxyde, geschwefelte Erze, schweflige Säure, die freilich ohne chemische Formeln gelassen sind. Infolge dieser Beiseitesetzung der Chemie ist auch die Technologie sehr

schlecht fortgekommen, da sie notwendig mindestens eine Spur von Chemie voraussetzt. Dies hätte aber nach unsrer Meinung nicht der Fall sein dürfen. Grade bei diesem Unterricht hat man Gelegenheit, den Schülern etwas von unsrer heutigen Industrie mitzuteilen, und diese Gelegenheit sollte man benutzen. Wir pflichten dem Verf. bei, wenn er nicht gut auf eine weit ausholende Einleitung mit allem möglichen physikalischen Beiwerk zu sprechen ist, müssen uns aber entschieden gegen eine solche rein deskriptive Mineralogie erklären, die nur mit äufseren Merkmalen arbeitet. Es sei gern zugegeben, dafs, wenn man diesen Gegenstand Knaben von so unreifer Entwicklung geniefsbar machen will, diese Art der Darstellung notwendig ist, wir sind aber der Ansicht, dafs die ganze Mineralogie noch nicht auf die Elementarstufe der Schule gehört. Die Krystallographie ist auf Seite 70—78 recht gut auseinandergesetzt, liegt jedoch, nach unserer Ansicht, gänzlich aufserhalb des Kursus der Elementar- und unteren Klassen[1]. Wenn wir diesem Buche nicht so zustimmen wie den beiden zuerst besprochnen, so sei noch einmal ausdrücklich anerkannt, dafs es die Vorzüge derselben, besonders die elementare Behandlung des Gegenstandes, gleichfalls besitzt, und dafs wir in diesem Falle uns mehr im Gegensatz zur ganzen Auffassung befinden als zu Einzelnheiten des Buches.

Berlin. Fr. Kränzlin.

Ad. Hochheim, Leitfaden für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra an höheren Lehranstalten. Heft 1. 3. verm. Aufl. Berlin, Mittler und Sohn, 1882. 220 S. 2,80 M.

Da das vorstehende Lehrbuch bereits in 3. Auflage erscheint, also seinen Leserkreis wohl gefunden hat, werden wir auf eine eingehende Besprechung desselben verzichten und bemerken als eigentümlich nur, dafs jedem Abschnitte des theoretischen Teiles sogleich eine Anzahl Übungsaufgaben hinzugefügt ist, die die Anschaffung einer Aufgabensammlung für die betreffenden Schulen, an denen das Buch eingeführt ist, überflüssig macht. Dafs die Lösung der Aufgaben bisweilen noch einer besonderen Anleitung des Lehrers bedarf, z. B. §77, 27 ff., wollen wir nicht bemängeln, da das Buch offenbar für den Schulgebrauch, nicht für das Selbststudium eingerichtet ist. Eigentümlich ist ferner die Zugabe einzelner Sätze, bestimmt, den Schüler in selbständiger Beweisführung zu üben, z. B. dafs $a + 0 = a$, dafs, wenn $a : b = c : d$ und $a < b$, auch $c < d$ sei u. a. Ganz eigentümlich, doch wohl kaum empfehlenswert, ja nicht einmal berechtigt ist die Aufstellung solcher Lehrsätze, die auch noch bewiesen werden: Die Summe zweier Zahlen hat nur einen Wert, oder $a + b = a + b$ u. a.

---

[1]) Holzschnitt-Abbildungen von Mineralien leisten kaum je etwas für das Verständnis des Gegenstandes, und diese hier machen keine Ausnahme von der Regel, trotz saubrer Ausführung.

Man hat hierin wohl ein Beispiel jenes Fanatismus des Beweisens, der neuerdings von Hoffmann in seiner Zeitschrift gegeifselt worden ist. Man würde jedoch irren, wenn man danach glaubte, dafs der Verf. mit ganz besonderer Gründlichkeit vorgegangen wäre. Die Null wird stillschweigend ohne Erklärung eingeführt und die Beweise der Sätze für ihre Behandlung in die obenbezeichneten Übungen verwiesen. Ebenso werden die besonderen Arten von Potenzen a^0, a^{-n}, $a^{\frac{p}{q}}$ eingeführt, ohne irgend eine Bemerkung, dafs der aufgestellte Potenzbegriff auf dieselben keinerlei Anwendung finde und daher einer Erweiterung bedürfe. Damit hängt es denn wohl zusammen, dafs der Verf., wo er über das Allbekannte hinausgeht, sich nicht frei von Fehlern zu halten weifs. So beweist er § 34: Gröfseres mit Gleichem multipliziert giebt Gröfseres, und S. 66 stellt er auf: Gröfseres mit Gleichem potenziert giebt Gröfseres, und doch ist zwar $4 > 3$, aber $4. -2 < 3. -2$; und $-2 > -3$, aber $(-2)^2 < (-3)^2$. Vielleicht verschmäht es der Herr Verf. nicht, von unserem Aufsatze über Ungleichungen (Hoffm. Zeitschr. IX 261 ff.) Kenntnis zu nehmen. Es rächt sich oft in I., wenn die Schüler nicht gewarnt sind, bei der Behandlung von Ungleichheitszeichen die nötige Vorsicht zu beobachten, da bei der Diskussion der gefundenen allgemeinen Werte, deren Vorzeichen oft zweifelhaft ist, eine Anwendung der vom Verf. aufgestellten Sätze zu schlimmen Fehlern führen kann. — Ferner teilt der Verf., indem er sich auf das Gebiet des Unendlichen begiebt, mit, dafs eine nach beiden Seiten fortgesetzte unendliche arithmetische Reihe erster Ordnung Null sei. Wir wählen die Reihe $-9, -5, -1, +3, +7, +11 \ldots$ Nun ist $3 - 1 = 2$, $7 - 5 = 2$ u. s. w., folglich ist die Summe $2. \infty = \infty$; es ist aber auch $-1 - 5 = -6$, $-9 + 3 = -6$ u. s. w., daher erhält man auch $-6. \infty = -\infty$. Man sieht, dafs sich von einer solchen Reihe gar nichts behaupten läfst; das Unendliche ist eben ein schlüpfriger Boden. — In der Erklärung § 119 der geometrischen Reihen sollte es doch heifsen, dafs jedes Glied aus dem vorhergehenden durch Multiplikation „mit einem konstanten Faktor“ entstanden sei. Wozu § 165 nach § 163 nochmals bewiesen wird, ist uns unklar geblieben. — Auffallend ist, dafs der Verf. die Dezimalbrüche erst gegen das Ende seines Buches nach den geometrischen Reihen und der Zinseszins- und Rentenrechnung bringt, wahrscheinlich um die Umwandlung eines periodischen Bruches in einen gemeinen zu zeigen. — Trotz alledem ist das Buch gewifs ganz brauchbar; die oben erwähnten Fehler werden sich ja später leicht beseitigen lassen.

Züllichau. W. Erler.

Wilhelm Rein, Das Leben Dr. Martin Luthers, dem deutschen Volk erzählt. Leipzig, Georg Reinhardts Verlag, 1883. VII u. 20 S. 8. Kart. 2 M.

Das bevorstehende vierhundertjährige Geburtsfest des deutschen Reformators ruft eine Menge von Schriften hervor, von denen der Natur der Sache nach nur ein kleiner Teil Neues in Thatsachen oder Auffassung bringen kann, da die meisten nur die Bestimmung haben, die Kenntnis des Lebens und Wirkens Luthers in weitere Kreise zu tragen. Auch diese letzteren Schriften haben, wenn sie mit Geschick verfafst sind, ihr nicht gering anzuschlagendes Verdienst, denn die gröfseren selbständigen Werke, auch die nicht genug zu rühmende kürzere Ausgabe des Lebens Luthers von Köstlin, gelangen ja nur in die Hände einer Minderzahl, und doch sollte es eigentlich in Deutschland keinen evangelischen Christen geben, der nicht ein Leben Luthers besäfse. — Als eine solche das Hauptsächlichste in klarer, allgemein verständlicher Erzählung bietende Darstellung können wir auch das vorliegende Leben Luthers empfehlen. Der Verfasser hat sich ziemlich eng an Köstlin angeschlossen, zum Teil auch an Freitag (Bilder aus der deutschen Vergangenheit). Da die Kürze des Buches eine Auswahl notwendig machte, so ist zu billigen, dafs die hervorragendsten Ereignisse, wie der Wormser Reichstag, verhältnismäfsig ausführlich bedacht und im übrigen besonders diejenigen Züge hervorgehoben worden sind, welche ein Bild von der Persönlichkeit des Reformators geben. Die Schilderung im Anfange des ersten Kapitels könnte leicht die Meinung erwecken, als ob das Buch in der Weise der Wildenhahnschen Schriften eine Art historischen Romans bieten werde — eine für das Leben Luthers sehr wenig geeignete Form —; das ist jedoch durchaus nicht der Fall, es ist streng geschichtlich gehalten. Das einundzwanzigste Kapitel, der Rückblick, schliefst sich meines Erachtens zu eng an Freitag an, dessen Würdigung Luthers in ihrer Weise meisterhaft ist, aber in ihrer reflektierenden Objektivität den Reformator doch nicht gerade so vor Augen stellt, wie es in einer populären Darstellung geschehen sollte. — Die Ausstattung ist vorzüglich; die beigegebenen vier Holzschnitte, namentlich der Eltern Luthers, gereichen dem Buche zur Zierde.

Berlin. S. M. Deutsch.

DRITTE ABTEILUNG.

MISCELLEN.

Ein Festspiel für den Luthertag.

Wenn allenthalben das evangelische Deutschland sich jetzt rüstet, die vierhundertjährige Gedenkfeier des Geburtstages Luthers in einer gerade zu dieser Zeit durch die konfessionellen Zustände geforderten würdigen Weise zu begehen, so fällt damit ohne Zweifel eine nicht geringe Aufgabe den Schulen und unter diesen wieder besonders den höheren Lehranstalten zu. Namentlich in den kleineren Provinzialstädten werden diese nächst der kirchlichen Feier dasjenige bieten müssen, was den Ansprüchen der gebildeten Bevölkerung und der Bedeutung des Tages entspricht. Nun ist man in neuerer Zeit an verschiedenen Orten mit gutem Erfolg zu der Sitte der Alten zurückgekehrt, bei Schulfeiern Aufführungen von Dramen durch Schüler zu veranstalten, und es dürfte wohl kaum eine andre Form einer Schulfeier geben, die in gleicher Weise etwas Einheitliches und Ganzes zu bieten und alle Mitwirkenden und Zuhörenden durch das Band der regsten Teilnahme zu verknüpfen vermöchte.

Darum möchte der Unterzeichnete seine Kollegen hiermit aufmerksam machen auf ein dramatisches Festspiel, das in vollem Mafse dem entspricht, was man für eine Schulfeier des Luthertages wünscht.

Es ist dies das dramatische Festspiel „Bruder Gerhard, vier Bilder aus der Reformationszeit, von Dr. Paul Schwartzkopff, Verlag von Paul Jüttner in Wernigerode.“ Der Unterzeichnete, der einer durch eine lokale Feier veranlafsten Aufführung dieses dramatischen Gedichts durch Gymnasiasten im vorigen Jahre beigewohnt hat, kann bezeugen, dafs dasselbe sich damals als ein wirkungsvolles Drama auf der Bühne bewährt hat. Es beruht dasselbe auf eingehenden historischen Studien, doch hat der Verfasser durchaus nicht nur den vorgefundenen Stoff dialogisiert und gestaltet, sondern mit dichterischer Kraft und Freiheit ein Drama geschaffen, welches in den äufsern und innern Erlebnissen einzelner mit individueller Lebenswahrheit gezeichneter Charaktere uns den typischen Ausdruck des Allgemeinen, eine Darstellung der äufsern und innern, sozialen und religiösen Kämpfe der Reformationszeit bietet. Obwohl Luther selbst nicht auf der Bühne erscheint, so

treten doch die Wirkungen, die von ihm ausgegangen, deutlich hervor, und hinreichend ausgeprägt ist die Beziehung der Vorgänge auf ihn, dessen gewaltiger Geist die grofse Bewegung begonnen und Mafs und festen klaren Sinn sich da bewahrt, wo alles schwankt. Im ersten Bilde führt uns der Dichter den Ablafshandel vor, im zweiten die im Kloster herrschenden Zustände und Anschauungen. Klar hebt sich hier die Gestalt des Bruders Gerhard, der, selbstlos und aufrichtig die religiöse Wahrheit suchend, von den durch die Kirche anerkannten Ceremonieen und abergläubischen Vorstellungen sich lossagt, von den wenn auch gutmütigen, so doch sehr leichtfertigen, gegen sittliche und religiöse Fragen gleichgültigen, zum Teil ganz ungläubigen Standesgenossen ab. Insbesondere tritt in dem Verhältnis Gerhards zu dem Magister Kundel der tiefgehende Unterschied zwischen dem sittlichen Charakter, der mit der Wahrheit auch im Leben Ernst macht, und dem einseitig Gelehrten, dem all sein Wissen ein blofses Spiel ist, hervor. Der Abt Kirchner, zwar ein ernster und würdiger Mann, dem Kirche und Schule wirklich am Herzen liegen, aber ganz befangen in den überlieferten Vorstellungen, ist nicht imstande, Gerhards innere Kämpfe zu verstehen, und verurteilt ihn, nachdem Gerhard sich offen zu Luthers Lehren bekannt hat, zu strenger Haft und Büfsung. Noch tiefer wird Gerhard erschüttert durch das Zusammentreffen mit seinem Vater; von diesem als ein von seinem Hochmut ins Verderben gestürzter Ketzer verstofsen und verflucht flieht er aus der Haft des Klosters und begiebt sich zu den aufständischen Bauern.

Das dritte Bild führt uns zu diesen. Gerhard hat als Prädikant bedeutenden Einflufs auf eine Schar von Bauern gewonnen und versucht durch die Macht des reinen göttlichen Worts, der er unbedingt vertraut, die wilde Bewegung zu zügeln und in die rechte Bahn zu lenken. Lebendig und drastisch sind die hier vorgeführten Volksscenen, recht wirksam auch das Zusammentreffen Gerhards mit seinem Abt, der, von den Bauern als Gefangener fortgeführt, jetzt dem jungen Mönch das Schicksal weissagt, dem dieser nicht entgehen kann. Denn da in der allgemeinen Verwirrung die den Aufstand mit Energie niederwerfenden Fürsten keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Bauernhaufen machen, so wird die von Gerhard stets in den Schranken der Rechtlichkeit gehaltene Schar mit verantwortlich gemacht für die von andern begangenen Frevel, und selbst Gerhard entschliefst sich endlich, da Herzog Georg mit der Unterdrückung des Aufstandes zugleich die Ausrottung aller Ketzerei sich zum Ziele setzt, mit seiner Schar den Kämpfern zu folgen. Er will jetzt für seinen Glauben kämpfen und sterben.

Das vierte und letzte Bild zeigt uns das tragische Schicksal und die sittliche Läuterung des Helden. Die Bauern sind bei Frankenhausen geschlagen. Gerhard ist im Kerker und erwartet die Vollstreckung des Todesurteils; doch hat Graf Botho zu Stolberg sich noch um Begnadigung für ihn beim Kardinal Albrecht verwandt. So schweben wir mit ihm zwischen Furcht und Hoffnung und werden durch eine gar nicht unwahrscheinliche Verkettung der Umstände bis zum Schlusse in höchster Spannung gehalten. Zu dem Gefangenen tritt sein einstiger Lehrer, der Offizial des Kardinals, Bischof Horn. Vor dem klaren und besonnenen Urteil dieses erfahrenen und tief religiösen Mannes hält Gerhards Überzeugung, dafs er für die Sache Gottes gekämpft und als Märtyrer sterbe, nicht stand; er erkennt, dafs er sich schwer vergangen, indem er die Revolution zum Dienst der Re-

formation aufgerufen hat. So läutert sich angesichts des Todes sein evangelischer Glaube, an dem er unbedingt festhält, von allen Schlacken. Versöhnt nimmt er von Horn Abschied, nachdem die Nachricht gekommen, dafs Albrecht die Begnadigung nicht gewährt hat, nimmt auch Abschied von seiner Mutter, die nun an dem Seelenheil ihres Sohnes nicht mehr zweifelt. Der Henker erscheint, doch ehe dieser den Todesstreich führen kann, ist Gerhard durch eine kühne Schar von Anhängern, die ins Gefängnis eingebrochen, befreit. Er aber weigert sich ihnen zu folgen. Tief erschüttert durch solch strenges Selbstgericht des Verurteilten eilt Horn zum Kardinal, um noch einmal um Begnadigung für diesen zu bitten. Albrecht giebt nach, aber ehe noch der von ihm gesandte Bote anlangt, ist bereits der früher gegebene Befehl vollstreckt und Gerhards Haupt unter dem Beile gefallen. Horn beschwört den Kardinal, die neue Lehre zu dulden, da die Verfolgung nur Märtyrer mache; schroff von Albrecht abgewiesen macht er diesen für den Bürgerkrieg verantwortlich, der nun Deutschland zerfleischen wird. Albrecht schickt ihn unwillig fort. Aber da bricht der Sturm des Volkszorns gegen ihn los; man fordert von ihm Gerhards Blut. Horn ist es, dem es gelingt, durch die Mitteilung, dafs Gerhard freiwillig gestorben, die Wut zu stillen. Ein Bote meldet dies und wünscht dem Kardinal zu seinem Siege Glück. Dieser aber gesteht sich selbst:

„War das
Ein Sieg? wer siegte? ich? Ich fürchte: Gerhard!"

Dies ist der Gang der Handlung; eine eingehende ästhetische Kritik des Stückes gestattet hier weder der Raum noch der Zweck dieser Mitteilung; doch möchte hier noch Folgendes hervorzuheben sein. Die möglichst kurzgefafste Inhaltsangabe hat wohl zur Genüge gezeigt, dafs das Drama kein einseitig konfessionelles Tendenzstück ist, der Dichter zeigt uns die Notwendigkeit der Reformation, aber auch die Auswüchse derselben. Durch schwere Schuld hindurch geht die Entwickelung des Hauptcharakters. Und ein katholischer Bischof ist es, der seinem einstigen Schüler zur sittlichen Läuterung seines Glaubens verhilft, diesem und der Mutter gegenüber findet Gerhard in dem gemeinsam Christlichen die Möglichkeit des Verständnisses und der vollen Aussöhnung. Anderseits macht auf Horn die Glaubensgewissheit des Ketzers einen so tiefen Eindruck, dafs er den Kardinal um Duldung der neuen Lehre bittet. Auch die andern beiden Hauptvertreter des alten Glaubens, der Abt und der Vater, sind edle und würdige Charaktere und zeigen in recht zutreffender Weise, welch sittliche Lebensmacht gegenüber der Wahrheit der neuen Lehre doch die Pietät, der unlösbare Zusammenhang mit den vorangegangenen Geschlechtern war. Das Drama darf als ein christliches Trauerspiel bezeichnet werden. Es ist bekannt, dafs Lessing diese Gattung verwarf, doch nicht unbedingt, sondern mit Einschränkung seines Urteils auf die zu seiner Zeit vorhandenen Stücke. Keiner der an jenen von Lessing mit vollem Rechte gerügten Fehler findet sich hier. Es ist das Bedürfnis eines tragischen Luther, dem die Gestalt Gerhards ihre Entstehung verdankt. Nicht als Märtyrer stirbt Gerhard, sondern zur Sühne einer tragischen Verschuldung. Aber indem in den letzten zwischen Furcht und Hoffnung in steter Todbereitschaft schwebenden Stunden seines Lebens sein Geist sich läutert und völlig ausreift, so dafs er schliefslich sogar sich weigert, seinen einstigen Kampfgenossen und nunmehrigen Befrei-

ern zu folgen, erhebt er sich über seinen Irrtum und sein ganzes bisheriges Dasein. So ist sein Tod einerseits nach der natürlichen Verkettung der Begebenheiten des äufsern Lebens die notwendige Folge seiner Schuld, anderseits von Seiten des Helden eine sittliche Glaubensthat, und die Idee siegt durch den Tod ihres Trägers.

Wernigerode. H. Stier.

F. Kochs deutscher Schülerfreund[1]).

Es hat sich eine so schwunghaft betriebene und in ihren Mitteln nicht immer wählerische Industrie auf die Anfertigung von Notizkalendern für Schüler höherer Lehranstalten geworfen, dafs wir uns, glaube ich, der Pflicht nicht entziehen können, diese Litteratur genau im Auge zu behalten. Das oben beschriebene Buch hat mir Veranlassung geboten, mich auf diesem Gebiete etwas näher umzusehen; ich hoffe, es wird meinen Kollegen nicht unerwünscht sein, wenn ich von meinen Erfahrungen hier einiges mitteile.

Ich habe Gelegenheit gefunden, folgende Bücher einzusehen: 1) Schüler-Kalender (Notizkalender) für Schüler höherer Lehranstalten auf das Jahr 1883. Lahr, A. Schauenburg. 2) Notiz-Kalender (Mentor) für Schüler höherer Lehranstalten. Elberfeld, S. Lucas. 3) Der Mentor, Notizkalender für Schüler höherer Lehranstalten für das Jahr 1883. 13. Jahrgang. Altenburg, H. S. Pierer. 4) Taschenbuch für Deutschlands Schüler. Ausgabe vom 1. Oktober 1882 bis dahin 1883. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. F. Koch. Mit Porträt und Biographie Theodor Körners. Leipzig, Siegesmund & Volkening. 5) Deutscher Schülerfreund. Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler vom 1. April 1882 bis 1. April 1883. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. F. Koch. Sechster Jahrgang. Mit Porträt Lessings. Leipzig, Siegismund & Volkening. 6) Deutscher Schülerfreund Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler für 1883. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. F. Koch. Siebenter Jahrgang. Mit Porträt Lessings. Leipzig, Siegismund & Volkening. 7) Deutscher Schülerfreund. Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler für 1883. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. F. Koch. Siebenter Jahrgang. Mit Porträt und Biographie Körners. 2. Auflage. Leipzig, Siegismund & Volkening. 8) Das an der Spitze der Anzeige beschriebene Buch. Aufserdem habe ich endlich 9) auch noch einen Notizkalender gesehen, welchen dieselbe Firma durch denselben Oberlehrer für Töchterschülerinnen hat herstellen lassen.

Wie sich die Firma Siegismund & Volkening durch die Betriebsamkeit auf diesem Gebiete vor allen anderen auszeichnet, so haben auch die Erzeugnisse dieser Betriebsamkeit eigentümliche Vorzüge, von denen ich im folgenden einige Proben mitteilen will.

Das Porträt und die Biographie Körners (resp. Lessings) stehen auf dem Titel; das Büchlein birgt aber noch andere Schätze, die der Titel nicht

---

[1]) Deutscher Schülerfreund. Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler für 1883. Herausgegeben von Oberlehrer Dr. F. Koch. Siebenter Jahrgang. Mit dem Porträt und der Biographie Körners. Dritte Auflage. Ausgabe mit Wochentagen. Leipzig, Verlag von Siegismund & Volkening

verrät. Nach dem Notizkalender nämlich und den Tabellen für Stundenpläne u. s. w., die sich in allen diesen Büchlein finden, folgt ein interessanter Anhang. Dieser beginnt S. 257 mit der Biographie Theodor Körners. Recht anziehend folgt dann S. 283 unter der Überschrift „Schüler-Liebe" die humoristische Geschichte von der Relegation eines portenser verliebten Primaners mit folgendem Nachwort: „Wer von unseren jungen Freunden die ihm zur Warnung dienenden weiteren Schicksale des Alumnus Fistel erfahren will, der lasse sich von der Firma Rasch & Co. in Leipzig die „Ausgewählten Erzählungen" aus Franz Freiherrn von Gaudys Werken, denen vorstehende Humoreske entnommen ist, kommen. Das Werkchen, welches jetzt unter der Presse ist, aber noch vor Weihnachten 1882 erscheinen soll, wird ungefähr 50 Pf. kosten." Wenn einer der jungen Freunde des Herrn Oberlehrer Dr. F. Koch dieser Einladung Folge leisten sollte, wird er sich, fürchte ich, enttäuscht finden, denn das für ihn Pikanteste von der Geschichte hat ihm der Herr Oberlehrer selbst vorgeführt. Auch für andere buchhändlerische Firmen wird Reklame gemacht; S. 317 für die Übersetzungen von Cäsar, Herodot u. s. w. aus dem Verlage von E. Kempe in Leipzig, S. 318 für Heinrich Püllens Liebesgeschichte aus dem Verlage von J. Bacmeister in Bernburg. Darunter steht die Biographische Bibliothek von Siegismund & Volkening in Leipzig und mancherlei anderes. Auf S. 303 findet sich unter der Überschrift „Humoristisches Allerlei" eine Zusammenstellung von zum Teil recht faden Schulwitzen, denen dieses monumentum aere perennius doch vielleicht zu viel Ehre angethan hat. Auch hiervon noch einige Proben!

Schülerarbeiten. Die Beschreibung des „Eislaufes" einer Schülerin lautete folgendermafsen: Der Winter ist zwar kahl an Bäumen, aber doch auch reichlich an Vergnügungen. Eine der beliebtesten ist der Eislauf. Jung und alt tummelt sich an klaren Wintertagen mit stählernen Füfsen über die funkelnde Fläche in der Sonne. Manche fliegen einzeln, andere zweifach und viele sogar als eine Reihe auf und nieder, während an ihnen kleine Kinder und Damen Stuhlschlitten vorübertragen. Doch nicht alle können es schon gut; schüchtern stehen sie an fernen Orten, welche nicht gesehen werden, und laufen; selbst fallend machen sie sich nicht viel daraus, da dies selten jemanden schadet. Wer es aber schon gut kann, gefällt den Zuschauern, wenn diese pfeilschnell, mitunter künstliche Linien bildend, vorüberschweben. Da ein Stündchen auf dem Eise sogar gesund ist, als Erfrischungsmittel, was doch jeder gern sein will, so braucht sich niemand dies Vergnügen zu versagen. Mit Halifax-Schlittschuhen gelingt es am besten.

Ein junger Darwin. Eine ergötzliche Episode zwischen Lehrer und Schüler spielte sich kürzlich während des naturgeschichtlichen Unterrichtes in einer Chemnitzer Gemeindeschule ab. Der Lehrer hatte eben die Klasse der Nagetiere durchgenommen und fragte hierauf, ob ihm einer der Schüler vielleicht auch ein gänzlich zahnloses Tier nennen könne. Mit den Worten „ich weifs eins, Herr Lehrer" springt ein kleiner 9jähriger Bube von der Bank auf und sagt, nachdem ihn der Lehrer gefragt, welches ist das? mit grofsem Selbstgefühl — „meine Grofsmutter".

S. 308 giebt Herr Oberlehrer Dr. Koch die Lösungen der Rätsel aus dem Jahrgange 1882, unter welchen mich eine solche — milde gesagt —

Trivialität, wie No. 3 Apotheker, auch nach den bisherigen Leistungen überrascht hat. Dem Herrn Oberlehrer gönnen wir nun das Schlufswort: Es sind im Laufe des Jahres hunderte von Lösungen dieser Rätsel bei dem Herausgeber des Kalenders eingegangen, aber nur drei haben allenthalben das Richtige getroffen. Die Namen dieser Löser sind: Ludw. Leo, Gymn. in Bensheim a. d. Bergstrafse, Hermann Foerster, Obersek. in Ohlau i. Schl., und Max Schumann, Gymn. in Naumburg a. S.

Der Herausgeber sagt an dieser Stelle für die vielfachen freundlichen Zuschriften aus den Schülerkreisen seinen Dank; wie die Einsender bemerken werden, ist ihren Wünschen, soweit möglich, nachgekommen und wird dieses auch in Zukunft der Fall sein.

Sehr häufig trafen sich die Zusendungen in dem Wunsche, dafs bei den einzelnen Gedenktagen die Wochentage eingeschoben werden möchten. Dazu ist zu bemerken, dafs es zwei verschiedene Ausgaben des Schülerfreundes giebt, eine mit diesen Wochentagen, eine andere ohne dieselben. Mögen die Betreffenden also nur die Ausgabe mit Wochentagen bei ihrem Buchhändler verlangen.

Im übrigen: Auf fröhliches Wiedersehen im nächsten Jahre.

Der Herausgeber.

Damit wollen wir von dem Herrn Oberlehrer Dr. Koch Abschied nehmen. Wer er auch sei, er sei der Aufmerksamkeit der Herren Kollegen bestens empfohlen.

München-Gladbach. E. Schweikert.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Mitteilungen aus der Praxis des seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle[1]).

III.

(Präparation auf eine vom Verf. in Sexta gehaltene Muster-Lektion: Behandlung des geographischen Anschauungs-Bildes von Ferd. Hirt: „Die Hauptformen der Erdoberfläche.“)

I. Vorbemerkungen.

Die letzte Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) hat sich unter anderem auch mit dem Thema beschäftigt: „Benutzung der in den letzten Decennien geschaffenen Anschauungsmittel im Unterricht, auch der obersten Klassen, mit Beschränkung auf die philologisch-historischen Lehrgegenstände inklusive der Geographie.“ Dabei ist des Förderlichen und Anregenden viel zur Sprache gebracht worden; aber die Hauptfrage: „die Benutzung“, d. h. die didaktische Verwertung dieser in so reicher Fülle und zum Teil in so vortrefflicher Ausführung vorhandenen Anschauungsmittel, ist nach dem Gefühl des Unterzeichneten durchaus zu kurz gekommen und dieser Mangel auch durch Annahme einer vom Unterzeichneten beantragten These: „das Wesentlichste sei methodische Anleitung der Schüler zu eingehendem Verständnis der vorgeführten Anschauungsbilder“ eher konstatiert, als beseitigt worden. Es zeigte sich einmal wieder, wie grofs auf dem Gebiet des höheren Unterrichts „die Kluft ist zwischen Theorie und Praxis“[2]), wie grofs die Neigung, uns auf dem Gebiet jener zu ergehen und diese dem weiteren „Zufall“ zu überlassen. Denn dafs die Anschauungsmittel Deko-

---

[1]) Vgl. oben S. 193 ff. und 321 ff. — Dafs diese „Muster-Lektionen“ vielfach sich in der Sexta bewegen, wird begreiflich, wenn man erwägt, dafs es sich darum handelt, junge Anfänger im Lehramt möglichst schnell in die ihnen zugewiesene Praxis einzuführen.

[2]) Vgl. diese Zeitschrift 1883 S. 257.

rationen für die Wände der Klassenzimmer oder Korridore bleiben zu angenehmer Erholung und Zerstreuung für die Schüler, oder dafs sie nur vorgezeigt und herumgereicht werden mit einigen Erläuterungen allgemeiner Art, zur Hervorlockung eines neugierig bewundernden „Ah" von Seiten der Klasse, — das ist doch wohl nicht in der Ordnung und gleichwohl sehr häufig die übliche Praxis in der Benutzung dieser Anschauungsmittel.

Der Verfasser pflegt die methodische Verwendung solcher Anschauungsmittel in den Übungen des seminarium praeceptorum regelmäfsig zu besprechen; die Verhandlungen in der genannten Direktoren-Konferenz veranlafsten ihn, dem Gegenstand noch gröfsere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es kam, wie stets in der Praxis unseres seminarium praeceptorum, darauf an, dem Kandidaten einmal praktisch vorzumachen, wie die Sache anzufangen sein möchte, und die Art dieser Praxis zugleich auch theoretisch zu begründen. Dies der Anlafs der nachfolgenden in Sexta abgehaltenen „Muster-Lektion".

Da aber die Verwendung eines derartigen Anschauungsmittels nur als Mittel einem bestimmten Zweck in einer bestimmten Unterrichtsdisziplin und zwar an einer bestimmten Stelle innerhalb derselben dienen soll, so wird diese Stelle und dieser Zweck vorher noch zu ermitteln und zu bezeichnen sein.

Das führt zugleich auf ein Kapitel, welches dem Anfänger im Lehramt besondere Schwierigkeiten zu machen pflegt. Das geographische Pensum für Sexta ist nach der in Daniels Leitfaden getroffenen Scheidung wohl meist das folgende:

I. Semester: Die Grundlehren der Geographie (Daniels Leitfaden Buch I, Abschnitt A); näher so: elementare Behandlung der geographischen Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Heimatskunde. Planmäfsige Anleitung zum Karten-Verständnis und Karten-Lesen.

II. Semester: Kurze Übersicht über die 5 Erdteile (Daniels Leitfaden Buch I, Abschnitt B). Nun scheint dem Anfänger meist das Pensum des 1. Semesters zu klein im Verhältnis zu demjenigen des 2.; er meint, die Zeit eines halben Jahres nicht ausreichend füllen zu können mit dem in dem bezeichneten Abschnitt des Danielschen Leitfadens gegebenem Stoff, zumal wenn ihm aufgegeben werden mufs, das dort in § 2—7 gegebene Material aus der mathematischen Geographie nach Anleitung der Kirchhoffschen Schulgeographie und des geographischen Schulbuchs von Fr. Leibing (1. Stufe, Berlin 1869) noch mehr zu beschränken.

Und doch ist eine eingehende Behandlung der geographischen Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Heimatskunde unerläfslich, ja von grundlegender Bedeutung für den gesamten geographischen Unterricht. Dies dem Anfänger klar zu machen, wird kaum etwas so geeignet

sein als das goldene Büchlein von Stoy „Von der Heimatskunde“ Jena 1876, welches in musterhafter Weise die Berechtigung, Notwendigkeit, aber auch den Betrieb einer rationellen Heimatskunde als der besten Propädeutik für den geographischen Unterricht aufzeigt und bei weitem mehr noch giebt, nämlich an einem Einzel-Gegenstand ein vortreffliches Muster einer systematisch-methodischen Didaktik, welches leicht auf andere Disziplinen übertragen und überhaupt für die methodische Anleitung junger Lehrer äufserst fruchtbar werden kann.

Wir finden dort auch die beste Antwort auf die schwierige Frage, wie weit die „Heimatskunde“ in den Unterricht der höheren Schule gehöre. Wir verlangen sie nicht als eine besondere einer bestimmten Klasse, etwa der Sexta, zugewiesenen Schuldisziplin (in Übereinstimmung mit Willmann Pädag. Vorträge S. 68 ff., Ziller Grundlegung zur Lehre von erziehendem Unterricht S. 451 und Vorlesungen über allgemeine Pädag. S. 219, Zillig im Jahrbuch des Verein für wissenschaftliche Pädag. XIV S. 153[1]). Aber wir sind auch weit entfernt, sie und eine propädeutische Einführung in die allgemeinen Erd-Verhältnisse mit Schrader, Erz.- und Unterrichtslehre § 134, zu verwerfen, sondern meinen mit Stoy a. a. O. S. 4, dafs „der geographische Unterricht, welcher nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatskunde seine Hülfe suchen kann, auf einem Instrumente spiele, welchem die Saiten fehlen.“ — Vgl. ebendaselbst S. 7: „Heimatskunde ist der Vorhof der Geographie“, und S. 17: Die Heimat, „weil sie alle die specifisch verschiedenen Elemente in sich vereinigt, welchen die Geographie als Wissenschaft auf der obersten Stufe Vertiefung widmet, ist ein geographisches Individuum; an dem Umgang mit diesem einen Individuum gewinnt der heranreifende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der grofsen Welt.“ Sie ist zu treiben, weil die aus der bekannten und vertrauten Sphäre der Heimat gewonnene möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von räumlichen Verhältnissen, deren individuelle Bilder zu Gruppen und zu Ganzen zu verknüpfen sind, sich als die beweglichsten und empfänglichsten Apperceptionshilfen erweisen, um auch bei Beschreibung nicht vor Augen stehender, fern liegender Räume durch das Wort und die Anschauungsmittel ein lebendiges Phan-

[1]) „Die heimatlichen Vorstellungen sind nur eine psychologische Voraussetzung gelingender Aneignung des Neuen; sie dienen bei dessen Vermittelung an den Schüler als Apperceptionshilfen. Sie haben also rein analytischen Charakter und können unter keinem pädagogischen Rechtstitel zum eigenen Fach erhoben werden. Innerhalb des Geistes bilden sie wohl einen besonderen Stock von Vorstellungen, innerhalb der Disciplinen ist für sie kein Raum. Aus ihrer Aufgabe bei der Bearbeitung des unterrichtlich Neuen folgt aber nicht nur, dafs sie auf den Anspruch, wie ein Gegenstand behandelt zu werden, verzichten, sondern auch, dafs sie die ganze Schulzeit hindurch ihre Verwendung finden müssen.“

tasiebild entstehen zu lassen. Stoy a. a. O. S. 7. Vgl. auch Kern Grundriſs der Pädagogik § 39, Oberländer Der geographische Unterricht 3. Auflage 1879, S. 107, Lange Über Apperception, Plauen 1879, S. 70; Gerster Gebrauchs-Anleitung zur geogr. Anschauungslehre S. 5. — Andererseits soll dem Lehrer das Ganze (System), welchem er die einzelnen Dinge einzuordnen hat, stets vor Augen stehen. Das Ganze aber ist in diesem Falle der Kosmos selbst, von dessen Ordnung und Gliederung in der Schule schon von vornherein ein Bewuſstsein zu erwecken ist. Aber auch für diese Hinweisungen auf das System bleibt die Forderung maſsgebend, von der Erfahrung, dem Augenschein auszugehen und an das hieraus Bekannte anknüpfend es für die Apperception des Neuen zu verwerten. Endlich ist nicht nur innerhalb des Gegebenen möglichst oft die zurückschauende, vergleichende, verknüpfende, gruppierende Zusammenfassung (Association) zu verwenden, sondern die Konzentration auch durch Fühlung und Beziehungen zu anderen Unterrichtsgegenständen zu suchen. In Sexta bietet sich für diese Konzentration freilich nur der naturkundliche Unterricht; aber sie ist hier um so näher liegend, als der geographische Unterricht auf dieser Stufe vorzugsweise ein allgemein naturkundlicher sein wird, und wiederum der naturkundliche auch bei der Anleitung zur Betrachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen und Tiere doch nie versäumen darf, den Blick auf den allgemeinen kosmischen Hintergrund zu lenken.

Es würde eine Aufgabe für sich sein, nachzuweisen, wie nach diesen leitenden Gesichtspunkten: der Apperception durch stetes Ausgehen von der Erfahrung, der Association, der Einreihung in das System, der Konzentration der Unterricht im einzelnen sich zu gestalten hat.

Wir müssen uns hier genügen lassen, auf das hinzudeuten, was mit unserer Aufgabe im nächsten Zusammenhang steht. Die Systematisierung könnte etwa nach folgendem Schema erfolgen[1]):

Das Weltall erscheint als Himmel und Erde.

I. Der Himmel. Objekt: Sonne, — Quelle von Licht (Tag und Nacht) und Wärme (Jahreszeiten). — Mond, Sterne. Nur das Allerwesentlichste von ihnen und ihrem Verhältnis zu einander.

II. Die Erde.

A. Das Unbelebte (Unorganische).

1. Das Starre a) nach der horizontalen Verteilung als Festland und Insel; b) nach der vertikalen Verteilung als flaches oder gehobenes Land; c) nach seinen Bestandteilen als Dammerde oder Gebirgsart u. s. w. u. s. w. (ausführlich).

---

[1]) Wir benutzen dabei einen Lehrplan, den der Direktor des hiesigen Real-Gymnasiums Dr. Schrader für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Sexta entworfen hat.

2. Das Flüssige, seine Arten als stehendes oder fliefsendes Gewässer; seine Eigenschaften u. s. w. u. s. w. (ausführlich).
3. Das Luftförmige, seine Bewegungsarten und Erscheinungsformen (in knappster Auswahl).
4. Verhältnis des Starren, Flüssigen und Luftförmigen zu einander; Einwirkung auf einander u. s. w. u. s. w. (das Allgemeinste davon).

B. Das Belebte (Organische). Die Pflanzenwelt, Tierwelt, Menschenwelt, in ihrem Verhältnis zu einander und zu den Gebieten des Unbelebten (ausführlicher).

Der Lehrer hat die Grundzüge des Systems als Richtlinien für seine Behandlung in fester Hand, die Schüler sind allmählich zu einer relativen Einsicht in dasselbe zu bringen und durch zusammenfassende Übersichten auf den jedesmaligen Stufen zu immer weiterer Umschau anzuleiten.

Die Betrachtung selbst aber hat durchaus empirisch zu verfahren und stets von der eignen Betrachtung des Schülers auszugehen.

Beispiel zu I. Was erblicken wir draufsen an Orten, welche eine recht weite Umschau über die Welt gewähren? Himmel und Erde. — In welcher Form stellt sich der Himmel unsern Augen dar? Als eine Halbkugel; er ist aber endloser Raum. — In welcher Form die Erde? Als eine kreisrunde Fläche; sie ist aber eine Kugel. Hängen Himmel und Erde zusammen und wie? Sie scheinen sich zu berühren, im Horizont u. s. w. u. s. w.

Beispiel zu II, A. 1, b. Wenn ich über die Passendorfer Wiese bei Beuchlitz und Schlettau wandere, in welcher Form stellt sich uns die Erde dann dar? Als eine weite, grofse Ebene. Und wenn ich nun anderseits diese Ebene durch das Saalthal bis Trotha verfolge und damit die Gestalt der Erde vergleiche, welche sie rechts und links von den Ufern der Saale angenommen hat, wie stellt sich die Erde dann dar? Als hochliegendes, erhobenes, gehobenes Land u. s. w u. s. w.

Beispiel zu II, A. 2. Woher kommt das Wasser? Kennt ihr hier irgend einen Punkt, wo das Wasser von selbst unmittelbar aus der Erde quillt, anders als aus den künstlich angelegten Röhrenbrunnen u. s. w.? Die Quelle im Kirschgrunde bei der Bergschenke. Wer kennt noch andere (eingefafste) Quellen? Die Quelle in Cröllwitz, rechts vom Aufgang zur Bergschenke; der Gesundbrunnen auf dem Wege nach Böllberg, die Soolquellen in Halle und Bad Wittekind. Gleichartigkeit und Unterschied ihrer Entstehung, ihrer Beschaffenheit u. s. w. u. s. w. Was wird aus diesen Quellen? Ein Brunnen, ein Bach u. s. w. Wer von euch ist am Gödsche-Bach oder am Reide-Bach zu Hause? Wo entspringen diese? Was wird aus diesen Bächen? Wo münden sie u. s. w.? Wie ist es nun mit der Saale? u. s. w.

Beispiel zu II, A, 4. Wie nennen wir das Land, an welches wir nur durch die Fähre bei Böllberg oder zu Kahn oder auf dem Dampfschiff oder allenfalls von den Badeanstalten an den Weinbergen hinüberschwimmend gelangen können? Die Raben-Insel. Wer kennt noch andere Inseln in der nächsten Umgebung von Halle? Die Nachtigallen-Insel, die Inseln auf dem Teiche bei Dieskau. Was ist an allen das Gemeinsame, was das Verschiedenartige? u. s. w. u. s. w. — Dann Übergang zu den Meeres-Inseln. Wie werden die Inseln entstanden sein können? u. s. w.

Wie sind die steilen Wände der Sandstein-Felswand, auf deren Höhe der Lehmannsche Garten liegt, entstanden? Durch Anlegung von Steinbrüchen, Sprengen, Abmeifseln, kurz durch künstliche Mittel der Menschen-Arbeit. Ist dasselbe wohl auch der Fall bei den zackigen, zerrissenen Porphyrklippen, welche aus der Saale, dem Dorfe Cröllwitz gegenüber, steil emporsteigen? Was für Kräfte werden hier thätig gewesen sein, diese ihre Form zu geben? Kräfte der Natur; des Wassers (der Saale) und der Luft (Niederschläge), Erosion, Verwitterung u. s. w. u. s. w.[1]).

Es wird das Bemühen darauf gerichtet sein müssen, ein nächstes Landschaftsbild auszuwählen, an welchem die Formen des Systems möglichst vollständig exemplifiziert werden können, diese Exemplifizierung aber so vorzunehmen, dafs sie zugleich zu einer Anleitung und Einführung in eine eingehende liebevolle Betrachtung der nächsten heimatlichen Umgebung wird. Da beide Gesichtspunkte dem höheren einer geographischen Propädeutik sich unterordnen, so wird die Kombinierung der erstgenannten Rücksichten wenn auch oft nicht leicht, so doch möglich sein.

Denn behauptet man, die mannigfaltigen Typen seien nicht überall in genügender Schärfe, vielleicht auch gar nicht in der Umgebung des Schülers vorhanden (Schrader a. a. O. § 134), so ist mit Stoy a. a. O. S. 15 ff. zu antworten, dafs ein gewisses Mittelmafs von topographischem Reichtum stets vorhanden ist; wer hier mit pädagogischem Auge und Herzen suchen wolle, der werde selbst da, wo Berg und Thal, Flufs und Wasserscheide, im eigentlichsten Sinne des Worts sich dem Blicke nicht darbieten, doch in kleinen Hügeln und Hügelreihen oder den in der landschaftlich reicheren Heimat kaum beachteten Bodenerhebungen, in dem unscheinbaren Bächlein und den Wasserströmen eines Gewitterregens Ausgangs- und Haltepunkte für die topographische Auffassung und Phantasie entdecken. Zwischen den beiden äufsersten Punkten, der höchsten Gunst und der höchsten Ungunst der

---

[1]) Es wird dabei darauf ankommen, eine innere Festigkeit von Gedanken-Verbindungen durch systematische Bildung von Vorstellungs- und Gedankenreihen (Reihenbildung) zu erzeugen. Vgl. Stoy a. a. O. S. 11.

landschaftlichen Natur, liege die gleichsam mit dem mittleren Besitz einer mäfsigen Mannigfaltigkeit ausgestattete, und dadurch sei die praktische Durchführbarkeit einer heimatkundlichen Anknüpfung für die geographische Propädeutik genügend sicher gestellt[1]).

Die im Voraufgehenden charakterisierte allgemeine heimatkundliche Einführung in die geographischen Vor- und Grundbegriffe würden den Hauptteil (I) in dem Pensum des I. Semesters der Sexta ausmachen.

Nachdem dann und dabei (II) die Beobachtung durch Zusammenfassung der vereinzelten heimatkundlichen Individuen zu kleineren und gröfseren Gruppen von benachbarten, zusammengehörigen, verwandten Elementen geschärft und weiter gebildet ist (Association) sind (III) zum Schlufs die analytisch durch heimatkundliche Umschau aus dem Gebiet der geographischen Grundbegriffe gewonnenen Vorstellungen synthetisch zu einem Gesamtbilde so zusammenzufassen, dafs ein bestimmtes Gesamtbild aus der nächsten heimatlichen Umgebung als ein Ganzes noch einmal vorgeführt wird. Abschliefsende Zusammenstellung eines nach allen Seiten der geistigen Durchwanderung sich leicht öffnenden heimatlichen Landschaftsbildes. Weitere Verwendung der Association. (Stoy S. 21.)

Dieser Teil ist am besten in der freien Naturumgebung an Ort und Stelle auf einer oder mehreren Exkursionen zu behandeln. Die geographischen Stunden dieser Klasse sind deshalb so zu legen (etwa Nachm. 2—3, wenn die Zeit von 3—4 frei ist), dafs eine kleine Exkursion jederzeit möglich ist. In Halle ist eine Umschau vom Ochsenberge gegenüber den Trothaer Felsen am geeignetsten.

Sodann folgt (IV) nunmehr die repetitive[2]) Nachweisung der gewonnenen Vorstellungen an den geographischen Anschauungsbildern und zwar in systematischer Folge und methodischer Erläuterung zu methodischem Verständnis. Es würde dieser Teil des Unterrichts in das Kapitel der Übung und Anwendung gerechnet werden können, ebenso aber auch der Association, so wie der synthetischen Darbietung von

---

[1]) Ein vortreffliches Beispiel, „was man an dem Individuum der Heimat nach und nach kennen lernen, zu einem Ganzen formen und systematisch ordnen kann", giebt an der Umgebung von Jena Bartholomaei im Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädagogik Jahrg. V, 1873, S. 238 ff. — Wünschenswert sind zur Erläuterung dann freilich so spezialisierte Kartenbilder der Umgegend, wie sie die Klassen-Zimmer der Übungs-Schule im pädagogischen Seminare zu Jena schmücken. — Zu solchem Zweck hat ein Mitglied unseres seminarium praeceptorum Cand. Schwarz ein vortreffliches Relief des Saalthals um Halle (von der Einmündung der Elster bis zum Petersberge) angefertigt.

[2]) Vgl. Willmann Pädagogische Vorträge S. 82. Der ganze Lehrplan und Lehrgang mufs, wenn das Wort gestattet ist, repetitiv sein, und das Referat des Unterz.: Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze S. 62 ff. (des Separat-Abdrucks).

neuem Material dienen, endlich regressiv anknüpfend an die in den Volks- und Vorschulen übliche Behandlung von Anschauungsbildern, und andererseits wiederum vorbereitend auf die Anleitung zum Kartenlesen, ein Mittel fruchtbarer Konzentration des Unterrichts werden können, alles in allem aber ein Beispiel elastischer Verwendung der sogenannten Formalstufen.[1])

Diese elementare Anleitung zum Kartenlesen an der Wandkarte und an dem Atlas macht dann als weitere Übung (Anwendung, Funktion) (**V**) den Schlufs. Es wird sich dabei zeigen, ob und wie weit die Schüler dahin zu bringen sind, die „symbolisierten Bilder der Erdoberfläche, deren Einprägung immer ein Hauptziel des geographischen Schulunterrichts wird bleiben müssen"[2]), zu verstehen, die Zeichensprache der Karte in wirkliche, lebensvolle Phantasiebilder umzusetzen, damit der Schüler nicht nur Zeichen und Worte, sondern Gegenstände und Sachen, nicht die Schale statt des Kerns, nicht Steine statt des Brotes empfange (Stoy a. a. O. S. 5 ff.). Dafs diese Anleitung keine mühelose ist, sondern sehr systematisch und zielbewufst vor sich gehen mufs, ist deutlich. Die Einzelbilder der verschiedenen Wandkarten müssen sehr sorgfältig ausgewählt, geordnet, gruppiert, zusammengefafst werden und die Operationen in letzter Reihe sich hier in ähnlicher Stufenfolge ebenso wiederholen, wie sie auf den voraufgehenden Stufen vorgeführt wurden; ganz zuletzt würden dieselben Übungen in gleicher Reihe (Reihenbildung) und gleichem systematischen Gange an verschiedenen Bildern des Atlas vorzunehmen sein, und schon aus diesem Grunde ist es notwendig, dafs ein und derselbe Atlas sich in den Händen aller Schüler derselben Klasse und wenigstens auch derselben Klassengruppe befindet, am besten die Debesschen Stufenatlanten (nach R. Lehmann in der erwähnten Abhandlung).

Nimmt die Behandlung der propädeutischen Elementar-Geographie im ersten Halbjahr der Sexta diesen Gang (Stufe **I—V**), so wird der Anfänger weit eher in Verlegenheit sein, wie er den reichen Stoff in einem Semester bewältigen, als wie er die Zeit mit ihm ausfüllen soll. Andererseits ist der Stoff dehnbar eben durch das nach Bedürfnis zu bestimmende Mafs in der Behandlung der geographischen Anschauungsbilder.

Wir haben dabei das uns im folgenden beschäftigende Ferd. Hirtsche Tableau, sodann die Geographischen Charakterbilder von Ad. Lehmann (Kommissionsverlag von Dietz und Zieger in Leipzig), aber auch die Bilder der bekannten Hölzelschen Sammlung, vor allen endlich die Kirchhoff-Supansche soeben begonnene Sammlung (Verlag von Fischer in Kassel) im Auge,

---

[1]) Vgl. des Unterz. angeführtes Referat S. 51. ff. und 70 ff.

[2]) Rich. Lehmann, Ist es zulässig, dafs in einer und derselben Klasse verschiedene Atlanten gebraucht werden? (Separat-Abdr. aus der Zeitschr. f. Schul-Geographie IV. Jahrg. III. Heft) S. 2.

verweisen in Bezug auf die Würdigung derselben auf den vortrefflichen Aufsatz von R. Lehmann „Lücken im geographischen Lehrmittel-Apparat" (Separatabdruck aus der Zeitschrift für Schulgeographie IV. Jahrgang, II. Heft. Wien, A. Hölder, 1882). So lange wir die dort S. 10 gewünschten Typen-Bilder noch nicht vollständig besitzen, sind wir auf die Benutzung der gegebenen Anschauungsmittel angewiesen und müssen für die vorhandenen dankbar sein. Denn das Notwendigste bleibt doch — und alles andere, so wünschenswert es auch sein mag, kommt erst in zweiter Linie —: „man soll das Geben solcher Typen zur Veranschaulichung des Inhalts der unablässig im Unterricht vorkommenden physisch-geographischen Begriffe durchaus in den Vordergrund stellen und dieses Ziel nicht nebenher, sondern mit Bewufstsein und Planmäfsigkeit in erster Linie verfolgen." (R. Lehmann a. a. O. S. 9.) Den Zusatz: „Ja für die Unterstufe des geographischen Unterrichts dürfte es zweckmäfsig sein, blofs solche Typen vorzuführen, damit der Schüler sich erst gewöhne, mit den hauptsächlichsten ihm immer wieder entgegentretenden Benennungen ganz bestimmte Vorstellungen zu verbinden, ehe er auf einer höheren Stufe etwas mehr in die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eingeführt wird" — müssen wir unsererseits durch Hinweisung auf die Notwendigkeit einer die Heimatkunde verwertenden geographischen Propädeutik beschränken. Die Ordnung der vorzuführenden Anschauungsbilder könnte nun bestimmt werden durch die von R. Lehmann a. a. O. S. 10 aufgezählte Folge von Einzelformen, so dafs an den vorhandenen Bildern die betreffenden Einzelformen aufgesucht würden, z. B. Flachküste mit Dünen, steile Felsenküste am Ad. Lehmannschen Bilde von Helgoland; — oder man möge sie so behandeln, dafs man sofort das gegebene Ganze ins Auge fafst und erläutert und sie darnach etwa so ordnen:

I. Typen der elementarsten Grundformen nach ihren Kontrasten: Polargegend, Wüste, Urwald.
II. Seebilder: Helgoland, Neapel, Konstantinopel, New-York.
III. Strombilder: Wasserfälle des Shoshone in Nord-Amerika (Hoelzel), Rheinfall, Rheinthal bei Bingen.
IV. Mittelgebirge: Thüringen, Riesengebirge, sächs. Schweiz.
V. Hochgebirge: Rhone-Gletscher, Furka, Aletschgletscher, Berner Alpen (bei Lehmann und bei Hölzel) u. s. w. u. s. w.

So lange für die Sammlung selbst ein festes didaktisches Prinzip noch nicht mafsgebend gewesen ist, wird auch für die Folge bei ihrer Besprechung im Unterricht das 'veniam damus petimusque vicissim' mafsgebend sein müssen, wenn nur für die Behandlung selbst die didaktische Forderung recht mafsgebend ist: planmäfsige Anleitung zu teilnehmender, ausharrender, ruhiger Anschauung (Stoy a. a. O. S. 10) zum Zweck repetitiver Befestigung der früher gewonnenen Anschauungen.

Im übrigen wird der Anfänger zur Vorbereitung auf Gersters geographische Anschauungslehre (s. oben S. 644) zu verweisen sein, aber vor allem auch auf die Behandlung der Anschauungsbilder in der Volks- und Vorschule, schon mit Rücksicht auf die notwendige und fruchtbare Fühlung mit dem Unterricht, aus dem die neugebackenen Sextaner hergekommen sind (Konzentration)[1]), sodann aber, weil der Anfänger hier für die Behandlung eines ihm völlig fremden Gegenstandes viel lernen kann. Es ist einmal nach einem in jüngster Zeit schon mehrfach citierten Wort Willmanns (in dieser Zeitschrift 1881 S. 381; vgl. 1883 S. 24) der Elementarunterricht die hohe Schule des Lehrers. Der Anfänger wird sich daher auch mit solchen Schriften bekannt machen müssen, wie von C. Kehr Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln im Anschlufs an W. Pfeiffers Wandbilder (Gotha, Perthes, 1883) und von F. Strübing Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungsunterricht. Denn so wesentlich verschieden auch nach dem zuvor Erörterten die Behandlung dort und die Behandlung dieser geographischen Anschauungsbilder sein mögen, — der Lehrer der Sexta mufs wissen, wie für die Aufnahme von Anschauungsbildern vorbereitet und geschult sein Schülermaterial ist, damit sein eigner Unterricht die rechte Apperception üben könne.

Schliefslich ein Wort von der rechten Stelle der Verwendung gerade des Hirtschen Tableaus. R. Lehmann a. a. O. S. 8 hebt bei Anerkennung dieser Abbildung, welche „sich durch gute Stoffauswahl, wie durch technische Vollkommenheit auszeichne und so deutlich und anschaulich sei, als bei derartiger Vereinigung alles Wichtigen auf einer handlichen Tafel überhaupt möglich sei", mit Recht manches hervor, was den Gebrauch erschwere: „Abgesehen davon, dafs diese grofse Mannigfaltigkeit, wenn sie dem Schüler gleich von vornherein entgegengehalten werde, auf ihn verwirrend wirke und seine Aufmerksamkeit allzusehr zersplittere, dafs die dabei unvermeidliche räumliche Zusammendrängung so verschiedener und in der Natur in der Regel weit von einander getrennt auftretender Dinge selbst bei geschicktester Komposition gar leicht unnatürliche Bilder und falsche Vorstellungen bei dem Schüler hervorrufen müsse, werde auch das einzelne Objekt dabei notwendig so klein, dafs damit der Zweck einer gehörigen Veranschaulichung meist nur ungenügend erreicht werden könne. Darum solle man solche Zusammenfassungen einer gröfseren Menge verschiedener Formen zwar nicht durchaus verwerfen, aber sie erst vorzeigen, nachdem zuvor auf einer Anzahl spezieller Wand-

---

[1]) Vgl. des Unterz. oben erwähntes Referat S. 48 ff.: „Die Lehrer sind in den untersten Klassen VI und V den Anschlufs an die Behandlung in der Vorschule oder Volksschule den Kindern schuldig; denn ein plötzliches Abbrechen vieler bis dahin bearbeiteter Vorstellungs-Komplexe und ein in ganz anderer Weise gesuchter Aufbau mufs entschieden nachteilig sein."

tafeln die wichtigsten Relief- wie Vegetationsformen (immer unter Berücksichtigung des zugehörigen Tierlebens) in gröfserem Mafsstabe einzeln, oder je nach den Umständen auch einige wenige zusammen in passender Vereinigung, der Anschauung und dem Verständnis der Schüler näher gebracht worden seien." — Wir glauben indessen, dafs diese Bedenken, wofern man von der Verwendung jenes Tableaus nicht etwa ganz absehen will, wesentlich abgeschwächt werden, wenn die Behandlung desselben unserem Lehrplane gemäfs zunächst den Abschlufs der unter Benutzung der heimatlichen Wirklichkeit gegebenen typischen Bilder darstellt, deren Vorführung den Inhalt der I. Stufe dieses Sextanerpensums ausmacht, und endlich zuletzt noch einmal an der von R. Lehmann gewünschten Stelle zu zusammenfassender Überschau auftritt, also den Anfang und das Ende in der Reihe der zu erläuternden geographischen Anschauungsbilder bildet.

II. Der Gang der Lektion selbst[1]).

1. Vorbereitung.

a) Ziel. Wir wollen das Bild dort einmal näher betrachten; ihr sollt zeigen, ob ihr recht sehen und zugleich ob ihr das anwenden könnt, was ihr in den voraufgehenden geogr. Stunden gelernt habt.

b) Orientierende Vorbesprechung (Vorblick) zur Erregung der Erwartung. Ist das ein Bild des Saalthales und der Landschaft um Halle, welche wir neulich draufsen vom Ochsenberge aus betrachtet haben? Ist es ein Bild aus deiner Heimat? aus deiner? aus deiner? u. s. w. Kennt einer überhaupt die dargestellte Landschaft? — Es wird sie überhaupt niemand wiederkennen; denn so, wie sie der Zeichner dargestellt hat, existiert sie nirgendwo in Wirklichkeit. Wie wird man die Landschaft also nennen können? Eine erdichtete. (Verweisung auf verschiedene Bilder der gerade stattfindenden Kunst-Ausstellung; Gemälde von wirklichen Harzlandschaften und von frei erfundenen Gebirgslandschaften.)

Von welchem Standpunkt überschaut man das Bild? Von einem hohen. Wir befinden uns höher als der dort befindliche Leuchtthurm; höher als die nächsten Felsen, etwa in gleicher Höhe, zum Teil noch etwas höher, als die Schneefelder der höchsten unter den dargestellten Bergmassen. Wie würde man wohl am ersten eine so weite Überschau gewinnen können? Wenn man in einem Luftballon sich befände. Oder? — Wenn man ein Vogel wäre. — Bist Du schon einmal geflogen? Nein. — Gewifs; ihr seid alle schon geflogen; nämlich im Traum. Da werdet ihr alle schon einmal das Gefühl gehabt haben, als flöget ihr hoch in

---

[1]) Verwendung der sogenannten Formalstufen auf dem Grunde der letzten, derjenigen der Übung, Anwendung, Funktion (Methode bei Herbart). Vgl. das genannte Referat des Unterz. S. 51 ff. und 66 ff.

der Luft und schautet herab auf die Erde und auf weite Strecken unter euch. — Wie nennt man darum solche Schau hoch aus der Luft herab, wie sie der Vogel immer haben kann? — „Vogelschau.“ (Empirische Gewinnung des Begriffes: Vogel-Perspektive.) Das Bild ist aus der Vogelschau aufgenommen.

Wir wollen nun thun, als wenn wir wie ein Vogel, etwa wie ein Adler, recht hoch schwebten und recht aufmerksam herabsehen; und wenn ihr müde werdet beim Fliegen, dann könnt ihr auch thun, als wenn ihr in einem Luftballon säfset und von da herabschautet. Wenn wir recht hoch fliegen, würden wir uns einbilden können, über ein ganzes Land, ja über einen halben Erdteil hinwegzuschauen und dann alles in Wirklichkeit beisammen zu sehen, was der Maler dort aus seiner Phantasie heraus gezeichnet hat[1]).

2. Synthese. (Darbietung. Anblick. Einblick.)

Welche grofsen Hauptmassen in der Menge der vielen Einzelbilder, die uns das Tableau vorführt, können wir unterscheiden? Erde, Wasser, Himmel. — Wir wollen sie einmal ordnen nach der Reihenfolge, in welcher wir diese Kreise in den voraufgegangenen Stunden betrachtet haben. Also wie? Himmel, Erde, Wasser. — Sehen wir nun etwas von der Sonne, dem Mond und den Sternen? Nein. Obwohl wir uns in welcher Tageszeit befinden? Am Tage. (Grund!) In welcher Jahreszeit? Im Sommer. (Grund!) — Was sehen wir am Himmel? Wolken verschiedener Art, auch Nebel und Regen, aber auch einen Teil des blauen Himmels. — In welcher Reihenfolge würden wir darnach nunmehr die drei grofsen dargestellten Hauptmassen zu betrachten haben, wenn wir an den Gang der voraufgegangenen Stunden denken? Erde, Wasser, Himmel, oder nach der früher gegebenen Einteilung (s. oben S. 644): die Erde und zwar auf derselben das Starre, das Flüssige und das Luftförmige — (Erinnerung an das System und Einordnung auch dieser Materie in dasselbe).

Indessen wollen wir diesmal, um uns das Bild besser einzuprägen, eine andere Ordnung befolgen und zuerst das Wasser betrachten[2]).

1. Einheit[3]). Betrachtung des **Wassers.**

Wir sehen vielerlei Wasser auf dem Bilde dargestellt, aber wie viel gröfsere Massen desselben können wir unterscheiden? Zwei, das eine vorn, das andere hinten auf dem Bilde dargestellt.

---

[1]) Wir halten es nicht für gut, in dem Schüler die Skeptik in Bezug auf das Dargestellte allzusehr rege zu machen, damit seine unbefangene Hingabe an die Betrachtung des Bildes nicht leide.

[2]) Den Grund wird der Leser aus dem Folgenden leicht erkennen; er liegt hier in dem Gange vom Allgemeinen zum Besonderen bei der Übung in der Auffassung und Unterscheidung der dargestellten typischen Erscheinungen.

[3]) Über Gliederung des Unterrichts in methodische Einheiten s. das gen. Referat S. 49 ff.

Entwicklung der Begriffe A) Vordergrund, B) Hintergrund, zugleich hier als kleinere Einheiten zu verwerten.

Welchen der früher schon vorgeführten Gattungen von Wasserflächen werden die im Hintergrunde und Vordergrunde dargestellten Wassermassen angehören? Sind es Teiche, Seeen u. s. w.? Es ist das Meer. Woraus zu schliefsen? A) im Hintergrunde: aus der Ausdehnung, der weiten Fläche, aus den Seeschiffen; B) im Vordergrunde: aus den Seeschiffen (später zu zählen); aus dem Leuchtturm (später seine Beschreibung).

Unterschied und Gegensatz zwischen A und B. Dort (A) hohe und offene See (mare altum, vastum; Benutzung des lateinischen Unterrichts); leichter überschaubar und deshalb nachher zuerst zu betrachten. Hier (B) Küstenmeer; vielfach durchsetzt, schwerer zu übersehen und deshalb jedesmal in zweiter Stelle zu betrachten.

Was ergiebt sich zunächst aber aus der Umgürtung des dargestellten ganzen Landes durch zwei Meere für die Auffassung des Gesamtbildes? Was hat der Maler im grofsen und ganzen auf ihm darstellen wollen? Eine grofse Landenge, einen grofsen Isthmus. Beispiele solcher grofsen Isthmen, wo ganze Länder von zwei Meeren umgürtet sind: Italien, Central-Amerika. Zusammenfassung: Ein solcher Isthmus wird hier aus der Vogelschau übersehen.

Dafs es sich in unserer bildlichen Darstellung um grofse, weite Land- und Erdräume handelt, ergiebt sich endlich noch aus einem anderen Punkt. — Wie nennen wir die Linie im fernsten Hintergrund, in welcher Himmel und Erde sich berühren? Horizont. Wie erscheinen uns mit einander verglichen die Schiffe, welche ihm zustreben? u. s. w. u. s. w. Hinführung auf die Veranschaulichung des Beweises für die Rundung der Erde; Vorstellung der Halbkugel, von welcher uns ein grofser Abschnitt hier vorgeführt werden soll. Erst damit ist der rechte Standpunkt für die Betrachtung der dargestellten Erdräume gewonnen. — (Zusammenfassung. Überschau über die Gesamtheit der gewonnen Resultate. Association.)

Betrachtung des Meeres und seiner Gliederung.

(Unter-Abteilung der 1. Einheit.)

a) Vom Meere im allgemeinen (nur zu repetitivem Anschlufs an das voraufgegangene Pensum).

Ist auf dem Bilde etwas wahrzunehmen von den früher behandelten Eigenschaften des Meeres? etwa von der Farbe? der Durchsichtigkeit, dem Leuchten? dem Salzgehalt? der Tiefe? den Bewegungen? der Flut und Ebbe? u. s. w. u. s. w. Und warum meist nicht? (Nur auf die Tiefe kann aus dem Tiefgang der grofsen Seeschiffe geschlossen werden.)

Die Gründe sind durch Fragen festzustellen; alles nur, um auch an Urteilen e contrario die Beobachtung zu üben, das

Sehen zu lehren. — Z. B. wird der Schüler sich klar machen müssen, dafs, wenn die Brandung im Vordergrunde dargestellt worden wäre, dann der Zeichner nicht hätte den das Bild so sehr belebenden Seeverkehr mit den vielen Schiffen uns darstellen können, dafs aber aus dem wolkengeschwärzten Himmel auf das baldige Losbrechen eines Sturmes geschlossen werden könne; deshalb eilen die Schiffe so sehr, die hohe See zu gewinnen. Dadurch wird unsere Phantasie genötigt, das Bild der sturmbewegten See ergänzend hinzuzufügen.

b) Gliederung des Meeres.

Die vorher dargestellten Einheiten (**A** und **B**) werden so betrachtet, dafs das an dem so viel einfacheren Hintergrunde (**A**) Gewonnene angewendet wird auf die Betrachtung des zusammengesetzteren Vordergrunds (**B**) (Reihenbildung). Aufserdem wird von vornherein gezeigt, wie der Blick

a) hinaus in die weite See, d. h. seewärts,

und b) hinein in das Land, d. h. landeinwärts,

gerichtet sein könne (neue Reihenbildung). Auch diese Begriffe sind empirisch zu gewinnen, etwa so: Wohin schauen wir, wenn wir das Meer im Hintergrunde vom Ufer aus betrachten und den in die Ferne ziehenden Schiffen nachschauen? In die See, seewärts. — Aber wenn wir uns an Bord der Schiffe versetzen, welche hinausziehen in die Ferne; wohin werden da vieler Blicke noch einmal gerichtet sein? Denkt an den ehrlichen Jansen in der Erzählung „Wenn die Not am gröfsten, ist Gott uns am nächsten“ oder an die von den „Auswanderern“ oder an den kleinen Hydrioten im Mastkorbe, an dessen Auge „vorüberschweben Berg und Türme mit dem Strand.“ (Lesebuch von Masius Teil I. Prosa No. 101, N. 177. Poesie N. 87[1]) Nach dem Lande, landeinwärts.

Aber im Vordergrunde, wohin ist zunächst dort unser Blick gerichtet? Auf die Städte, die Ebene, die Gebirge, d. h. landeinwärts. — Ob auch seewärts? Nein. — Wer findet doch einen Punkt, von dem aus man vor allem wird seewärts schauen? Den Leuchtturm. An die Stelle des Wächters auf dem Leuchtturm wollen wir uns versetzen, wenn wir nachher bei Betrachtung des Meeres im Vordergrunde seewärts zu schauen haben. — Nunmehr folgt die

I. Nähere Betrachtung des Meeres im Hintergrunde.

a) Blick seewärts (kurz, nur Andeutungen für die Phantasie).

[1]) Selbstverständlich werden nur solche Lesestücke angezogen, welche vorher behandelt waren, wie man umgekehrt gern derartige in den deutschen Lektionen behandeln wird, welche zugleich dem Unterricht in den Realien dienen können. Hier dient die Beziehung auf die Lesestücke nicht nur der Konzentration des Unterrichts, sondern auch der Wirkung und Pflege des sympathischen und sozialen Interesses zugleich mit demjenigen an der Natur (Naturgefühl). Vgl. das gen. Referat S. 26.

Wohin werden die Schiffe ziehen können über die noch spiegelglatte See? Nach fernen Inseln, Ländern, Erdteilen. Wie werden sie dieselben auch finden? (Kompafs.) Was werden sie auf der Fahrt durch die weite Wasserwüste erleben? Repetitorische Verwendung des früher behandelten Materials. (Belebung des Meeres, Möven, Delphine, fliegende Fische, Haifische, begegnende Fahrzeuge u. s w. u. s. w.) Was werden sie thun, wenn der Sturm losbricht? u. s. w. u. s. w.

b) Blick landeinwärts (ausführlich). Was stellt sich demselben dar? Ein weiter Meerbusen (Golf), eingefafst: 1) links von einem Gebirgszug, 2) rechts von einer Steilküste, 3) in der Mitte von einer Flachküste. — Nähere Betrachtung dieser einzelnen Bestandteile. ad 1: Landzunge, aber durch eine Bergküste gebildet, Loslösung derselben aus dem Gebirge (Anfang), ihr Rücken (Mitte), ihr Ausläufer ein Kap (Ende). — ad 2: Woran erkennt man die Beschaffenheit der Steilküste? An der dunklen Farbe; besser noch an dem sich hindurchsägenden Flufs, an der hinüberführenden Eisenbahn. — ad 3: Übergang der Flachküste in Hügelland. — Zusammenfassung, Überschau durch die Schüler.

Die Gliederung des Meerbusens.

Ein gröfserer von einer Bergkette, Steilküste und Flachküste eingefafster Golf zur linken; eine kleine nur von einer Steilküste eingefafste Bucht[1]). Halbinselbildungen. Strand. — Innerhalb des gröfseren Golfs neue Gliederung in drei kleinere. Unter diesen wiederum je ein kleiner zur rechten und linken und ein gröfserer in der Mitte, von jenen durch zwei flache, kleine Landzungen geschieden, eine Reihe von ausgeschweiften Bogen, Auskehlungen. (Diese Elemente wichtig zum Verständnis vieler Küstenbildungen, z. B. in dem westlichen Becken des Mittelmeeres, der Folge von immer tieferen Auskehlungen, von der Ostküste Spaniens bis zur gröfsten Auskehlung zwischen der Westküste von Calabrien und der Nordküste von Sicilien, ferner an der Nordküste von Afrika in den Syrten, in der Bildung der ganzen Ostküste von Asien u. s. w.) — Wo wird die See am ruhigsten sein? Wo werden die Wogen sich am lebhaftesten brechen? (Meeresströmung in Vergleichung gestellt mit der Luftströmung.) Welche Punkte werden die Schiffer vorsichtig zu meiden suchen, in welchen werden sie gern vor Anker gehen? Erörterung der Begriffe: Hafenplatz, Reede, als Vorbereitung für die Darstellung der Hafenplätze im Vordergrund und zur Festhaltung der steten Beziehung auf die Menschenwelt.

Zusammenfassung. Die behandelten Elemente werden durch zusammenfassende Fragen noch einmal kurz vergleichend überblickt (Association). Schliefslich haben ein oder mehrere

[1]) Diese Form der Wiederholung absichtlich zur zusammenfassenden Verwendung des zuvor Gefundenen (Reihenbildung).

Schüler selbständig eine zusammenfassende Schilderung des ganzen bisher betrachteten Hintergrundes zu geben.

II. Nähere Betrachtung des Meeres im Vordergrunde.

a. Blick seewärts, vom Leuchtturm aus zu nehmen (nur Andeutungen für die Phantasie).

b. Blick landeinwärts. (Synthetische Erweiterung des früheren Ganges der Betrachtung; s. oben S. 655.) Auch hier zwei Golfe, wahrscheinlich als Teile eines grofsen Meerbusens; dieselben auch hier durch zwei Halbinseln geschieden (α u. β). Aber hier alles deutlicher. Unterschiede der beiden Halbinseln.

α. Flachküste; gegliedert durch zahlreiche (wie viel?) Auskehlungen, aber mit Vegetation bedeckt.

β. Steilküste; auch hier in ein Kap ausmündend. Die Form desselben aber deutlich gegliedert: Hauptfelsenmasse und vorgeschobene Felsen, schliefslich Übergang in anfangs noch zusammenhängende, sodann in isolierte Klippen. Beschaffenheit der Oberfläche (Felsplateau) und der sich seewärts anschliefsenden und vorgeschobenen Strandebene. (Heimatkundliche Beispiele von den Felsufern der Saale.) Übergang durch Felsterrassen (wie an den Trothaer Felsen nach dem Dorfe Trotha zu); aber auch steiler Absturz (wie an den Trothaer Felsen nach der Saale zu), Felsenspalten (wie neben dem Felsplateau der Bergschenke), Felsenpfeiler (wie unterhalb des Lehmannschen Garten), Felsblöcke von würfelförmiger, aber auch von ganz unregelmäfsiger Bildung). Endlich eine kleine Bucht (Bai) an der Ostseite. Alles durch Fragen heuristisch herauszustellen und mit der heimatkundlichen Erfahrung zu verbinden.

Nähere Gestaltung und Unterschiede der beiden gröfseren Buchten; die eine kreisrund und von Natur geschlossen; Einfahrt durch eine Meerenge; das Schiff darin sicher geborgen. Die andere weniger regelmäfsig und von Natur nicht geschlossen; aber wodurch bevorzugt? Durch künstliche Bauten, Dämme, Molen (vgl. moles, is, fem, der Damm). Veranschaulichung einer künstlichen Hafenanlage unter Beziehung auf das ad I zum Schlufs Aufgezeigte.

Zusammenfassung. Zusammenfassende Vergleichung mit dem ersten (I) Bilde. Association. Schliefslich zusammenfassende Schilderung durch einen Schüler.

Worin besteht nun sonst noch der gröfsere Reichtum in dem Seebilde des Vordergrundes?

a. Bei dem Blicke seewärts. Ausfüllung durch zahlreiche Inseln. Charakteristik und Unterschiede derselben. Sie erscheinen als Fortsetzung des vorhin betrachteten Felsenkaps und zwar a. seiner felsigen Bestandteile in der grofsen Insel, welche den Leuchtturm trägt, und in den davorgelagerten Klippen, — sowie b. der östlich sich ansetzenden Strandebene in der Flachinsel (Nr. 8 auf d. Bilde). Aufserdem sind gleichsam Mittelglieder die da-

zwischen gelagerten (vier) Eilande mit den daran liegenden (drei) Einzelklippen. — Diese Inseln sind genau zu charakterisieren, besonders die den Leuchtturm tragende grofse Insel (Nr. 2). Die an dem Felsenkap (Nr. 12) vorher aufgezeigten Bestandteile (Plateau, Steilküste, Terrassen u. s. w.) sind in neuer Reihe zu reproduzieren; das neue Hinzukommende ist zu fixieren, auch wenn es erst die Phantasie hinzuergänzen müfste, z. B. die Brandung zwischen den vorgelagerten Klippen. Die Waldung auf dem Plateau giebt Anlafs zu einer Hinweisung auf die Flora. Welche Bodenbeschaffenheit setzt die Waldung voraus? Erinnerung, wo irgend möglich, an Heimatliches, z. B. an das Birkenwäldchen auf dem Plateau der Bergschenke oder bei Trotha. Aber auch die Beziehung zur Tierwelt ist, so oft wie möglich, heranzuziehen (z. B. Muschel- und Austernreichtum an und innerhalb der Klippenpartie. Der Heringsfang unter Verweisung auf das Lesestück „Der Hering" im Masius I N. 163).

Es folgt die Veranschaulichung der Begriffe: Archipelagus, Sund, Meerenge u. s. w. Zusammenfassung, Association, wie oben.[1])

b. Bei dem Blicke landeinwärts. Veranschaulichung der Begriffe: Haff, Landenge, Kanal, Nehrung und Düne. Bei der Betrachtung der letzteren Verweisung auf das Lesestück „Die Dünen" im Lesebuch von Masius I Nr. 175, wo auch der Dünen-Flora und -Fauna gedacht wird.

Damit könnte die Betrachtung des Meeres und seiner Gliederung abgeschlossen werden. Repetitorische Fragen, so dafs die mit einem Stock in Reihen und aufser den Reihen bezeichneten Punkte vom Schüler benannt werden, sowie kleinere und gröfsere Zusammenfassungen in zusammenhängender Rede von ihm gegeben werden, würden den Beschlufs machen. (Anwendung und Übung im besonderen.)

Es würde nunmehr folgen in gleicher Weise die Betrachtung der übrigen Erscheinungen des Wassers. Woher stammen die grofsen Wassermassen des weiten Meeres? Aus den Flüssen, deren Lauf und Gliederung unter Veranschaulichung der hierher gehörigen geographischen Elementarbegriffe, und unter steter Anknüpfung an die bei der Betrachtung der Heimat gewonnenen Vorstellungen genau zu verfolgen ist, aus den Binnenseeen der Ebene wie des Gebirges (Gebirgsseeen), aus den Schneefeldern des Hochgebirges, aus den Niederschlägen u. s. w.

Daran hätte sich eine eingehende Betrachtung der **Erdformen** zu schliefsen. Zunächst nach ihrer rein physischen Beschaffenheit; dann wäre zur Vervollständigung und zugleich zur Vertiefung der bisherigen Betrachtungen ein Blick auf die Welt der Atmo-

[1]) Bis hieher war die Probe-Lektion selbst gelangt. Ein mitten in dem betreffenden Unterricht stehender Lehrer wird das „Ziel" besser abstecken und einhalten können und müssen.

sphäre (des Luftförmigen; s. oben S. 645) zu werfen und in Anlehnung an die in früheren Stunden gegebenen Erörterungen nach Anleitung des Bildes zu veranschaulichen, wie die — an den Bergwänden vornehmlich — heraufsteigenden, durch Verdunstung des Meeres entstehenden Wassergase sich abkühlend zu Regen und Schnee verdichtet, niederschlagen, und dadurch ein Kreislauf des Wassers entsteht. Dabei Verwendung des Lesestückes im Masius I Nr. 184 „Das Wasser“ von G. H. v. Schubert.

Dann erst würde dasjenige, was davon zuvor nur gelegentlich gegeben war, zusammenfassend und erweiternd, eine Veranschaulichung von den Beziehungen der betrachteten Hauptformen der Erdoberfläche zur Welt des Menschen zu geben sein, von den mehr oder minder günstigen Bedingungen der Ansiedlung, des Verkehrs, der Benutzung der natürlichen Verkehrswege, der Überwindung, der von der Natur entgegengestellten Hindernisse durch künstliche Mittel. Es läfst sich schon in dem Sextaner eine Vorstellung erwecken von dem Gesetz: „Die Geschichte (Ansiedlung) folgt dem Laufe des Wassers; die Geschichte ist eine Geschichte der Unterwerfung der Natur u. s. w. u. s. w.[1])

Wie solche Momente der ethischen Vertiefung schon in dem sonstigen Gang der Betrachtung sorgfältig benutzt werden müssen, so gehört dieses Mittel des erziehenden Unterrichts vor allem an den Schlufs der gesamten Betrachtungen, damit auch hier die Schüler recht voll das mit hinwegnehmen, was Zweck und Ziel alles Unterrichts sein soll: Entwickelung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts).

Bei der zweiten kurzen Vorführung des Hirtschen Tableaus ganz am Ende der Reihe der geographischen Anschauungsbilder (s. oben S. 651) würden die inzwischen neugewonnenen Anschauungen zu den früheren durch das Hirtsche Phantasiebild begründeten, repetitorisch in Beziehung gesetzt werden müssen, z. B. durch Fragen folgender Art: Wo haben wir nun das Bild eines wirklichen Vulkans kennen gelernt? Auf dem Bilde der Umgebung von Neapel. — Wo einen grofsen Golf? Ebendort. — Wo eine Insel, welche der im Vordergrunde dieses Tableaus abgebildeten gleicht? Helgoland. — Was fehlte dort? Der Leuchtturm. — Was aber war dort mehr zu sehen, wenn wir an die Gestalt der Insel, ihre Besiedelung, an die Darstellung des Meeres u. s. w. denken? — Auf welchem Bilde wurden uns auch schneebedeckte Hochgebirge aus den wirklichen Alpen vorgeführt? wo Gletscher? wo grofse Seestädte, wie diejenigen im Vordergrunde unseres Tableaus? Wo der Durchbruch eines Flusses durch ein Gebirgsplateau? Wo ein Mittelgebirge?

---

[1]) Dem Lehrer sei dabei die vortreffliche Arbeit von K. Jansen empfohlen: „Die Bedingtheit des Verkehrs und der Ansiedelungen der Menschen durch die Gestaltung der Erdoberfläche, nachgewiesen insonderheit an der Cimbrischen Halbinsel.“ Kiel, 1861.

u. s. w. u. s. w. — Oder durch umgekehrte Fragen, wie folgende: Wo ist auf unserm Tableau eine Insel dargestellt, welche uns an die Insel Helgoland, wo ein Vulkan, der uns an den Vesuv, wo eine Landschaft, die uns an die Polar-Landschaft erinnern kann? u. s. w. u. s. w. — Hauptgesichtspunkte auch hier: Konzentration und Association.

Endlich mag mit Rücksicht auf Stufe V unseres Pensums darauf hingewiesen werden, dafs ein vortrefflicher Versuch, von dem Verständnis eines Naturbildes schrittweise und methodisch zum Verständnis eines Kartenbildes zu führen, in der Geographischen Anschauungslehre (mit Gebrauchs-Anweisung) von Gerster (Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung) gegeben ist. Dort wird zunächst ein Naturbild zur Anschauung gebracht, welches in einer Landschaft vom Hochgebirge bis zum Meere alle wesentlichen geographischen Begriffe vorführt, sodann das Bild ebenderselben Landschaft a) in der gewöhnlichen schraffierten Landkarten-Zeichnung, endlich b) in der Kurvendarstellung.

Die Durchführung des Gedankens ist ganz vortrefflich. In der Mitte des Natur- und des Karten-Bildes wird ein Dorf, grofs, mit deutlicher Unterscheidung von Kirche, Pfarr-, Schul- und Gemeindehaus, mit Weg, Bach, Flur, Wald u. s. w. als natürlicher Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts dargestellt. Von dort aus erweitert sich der geographische Horizont in grofsen Zügen über Flüsse, Seeen, Ebenen, Thäler, Hügel, Berge, Schneeberge und hinab in die Tiefebene zur Seestadt, zu den mannigfaltigen Strommündungen, Meeresküsten, Inselbildungen u. s. w. Die Ansiedelungen und verschiedenen Ortschaften, Kulturen, Pflanzenregionen, Kommunikationen bis zur Bergstrafse und den Alpenpässen, die Naturerscheinungen des Hoch- und Tieflandes, Gletscher, Lawinen, Wasserfälle, Gebirgsseeen u. s. w., der Flufs mit seinen Quellen, Nebenflüssen, Wasserscheiden und seinen Erscheinungen bis zur Mündung — im Bilde, wie es leibt und lebt. Diese Hauptzüge treten auch im Landkarten-Bilde auf den ersten Blick ins Auge und finden im Buche ihre einfache Erklärung. Karte und Buch enthalten endlich ergiebige Unterlagen für einen stufenmäfsig gesteigerten und vertieften Unterricht[1]). — Indessen vor gröfseren und vollen Klassen wird eine recht anschauliche Verwendung dieses an sich ausgezeichneten Unterrichtsmittels Schwierigkeiten finden, weil der kleine Mafsstab die Einzelheiten nur in der Nähe recht erkennbar macht. Keinem Lehrer der Geographie aber, vor allem nicht demjenigen, welchem die Behandlung der Elementar-Geographie in VI zugefallen ist, darf dieses Unterrichtsmittel unbekannt bleiben.

Halle a. S. O. Frick.

[1]) Aus dem Vorwort zur Gebrauchs-Anleitung S. IV.

Wer arbeitet mit an einer Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, welche auf eine Statistik der Sprache der Klassenautoren begründet werden soll?

Um dem Lehrer der Tertia bei den mündlichen und schriftlichen Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die Scheidung von Hauptregeln und Nebensachen eine Anleitung zu geben, habe ich die für Tertia meiner Meinung nach wichtigsten syntaktischen Erscheinungen in dem Klassenautor gezählt und die Ergebnisse dieser Statistik in einer Monographie[1]) tabellarisch zusammengestellt. Diese Zahlenbilder sollten dem in III unterrichtenden Lehrer die gröfsere oder geringere Wichtigkeit der Hauptregeln an der Sprache Cäsars zur Anschauung bringen. Kleist, Menge und Gustafson haben meiner Tabelle in einzelnen Fällen Mangel an Übersichtlichkeit und Vollständigkeit mit Recht vorgeworfen, meine Auffassung sprachlicher Erscheinungen, besonders im Gebiete des Ablativ, in Einzelheiten getadelt und berichtigt; ihr Endurteil aber lautet, wie das von Andresen und das eines Anonymus in der Ztschr. f. d. österr. G.: man mag manche Einzelheiten tadeln, jedenfalls ist der für den lateinischen Unterricht wichtige Grundgedanke der Schrift mit Erfolg durchgeführt und verdient Billigung und sorgsame Erwägung seitens der Lehrer des Lateinischen.

Dieses für den lateinischen Unterricht der Tertia gegebene Beispiel einer statistischen Methode beabsichtige ich zu einer statistischen Methode des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts zu erweitern und fordere die deutsche Lehrerschaft zur Mitarbeit auf.

Kleist S. 121 vermifst u. a. eine Berücksichtigung des Sprachgebrauchs des Nepos; Rothfuchs, Beitr. zur Methode des altsprachlichen Unterrichts S. 26 wünscht, dafs die Untersuchungen auch auf das stilistische Gebiet ausgedehnt werden; ich selbst bin der Ansicht, dafs, wenn sich meine Zählungen auch auf das phraseologische Element erstreckt hätten, ich sicherlich das Vorwiegen desselben vor vielen Stücken der regulären Syntax und Elementarstilistik konstatiert haben würde. Dies geht aus folgenden der ersten Rede gegen Catilina entnommenen Zahlen hervor. Obenan stehen 70 Phrasen, welche die Eigenartigkeit des Lateinischen darstellen. Es folgen Acc. c. inf. nach Verbis sent. et declar. 44. Consecutio temporum nach Hauptzeiten 38. *In* regiert den Abl. 35. *Ad* 28. Abl. instr. 27. *In* regiert den Acc. 26. Bedingungssätze 22. Part. coni. 21. Konjunktion *cum* 18. Präposition *cum*

[1]) „Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im Bellum Gallicum ..?" Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. Vgl. dazu die Anzeigen von G. Andresen, D. L. Z. 1881 No. 49; R. Menge, Phil. Rundsch. 1881 No. 50; Gustafson, Phil. Wochenschr. 1881 No. 2 und die besonders gediegene von H. Kleist in dieser Ztschr. 1883 S. 120 ff.

18. *A* bei Verbis der Trennung 16. Abl. rei efficientis bei Passivis 15. Consecutio der Nebentempora 14. Relativsatz im Acc. c. inf. (*vir, quem divitem esse scio*) 12. Stilistik des Substantivs 12. Abl. modi 11. Abweichender Gebrauch von *iam* 11. *Ἓν διὰ δυοῖν* 11. Konjunktiv im allgemeinen Relativsatz 11. Gerundium und Gerundivum 11. Abl. temporis 10. *A* bei Personen 10. Superlativus als Elativus („sehr," „so") 9. Nom. c. inf. bei *videri* (8) und anderen Passivis 9. Gebrauch von *de* 9. Abl. abs. 9. *Quid* im vollständigen Fragesatz 8. *Ex* 8. Stilistik des Verbs 8. Abl. mensurae 7. *Ut* consecutivum 7. Indirekte Frage 7. Abl. causae auf *u* 6. Genet. obiectivus, soweit er dem Deutschen auffällt, 6. Partitivus 6. *Num* in direkter Frage 6. Konjunktiv im kausalen und adversativen Relativsatz 6. *Quamquam* 5. *Ut* nach *decerno, adduco, rogo, postulo* 5. Angehängtes *ne* in der Frage 5. *Ut* in der unwilligen Frage (*tu ut umquam te corrigas*) 5. Indikativ bei „müssen, sollen, können" 5. Konjunktiv im Relativsatz der Oratio obl. 5. *Quidam* = „ganz," „ich möchte sagen" 5. U. s. w.

Aus diesen Zahlen schliefse ich dreierlei:

1) Man unterschätzt im lateinischen Unterricht die Bedeutung der Phraseologie als solcher. Dafs sie teils unter die Kategorieen der Grammatik, teils unter die der Stilistik gebracht werden kann, weifs ich. Man vergleiche die 70 Phrasen an der Spitze.

2) Man unterschätzt die Bedeutung der Elementarstilistik auf untern und mittlern Klassen. (Forderung von Rothfuchs). Man vergleiche die Präpositionen *in* 35 + 26, *ad* 28, *cum* 18. Stilistik des Substantivs 12. Feinheiten von *iam* 11. *Ἓν διὰ δυοῖν* 11. Elativus 9. Verbum 8. U. s. w.

3) Es fehlt im grammatischen Unterrichtsbetriebe der rechte Sinn für die Unterscheidung von Haupt- und Nebensachen. Wie tritt die Kasussyntax zurück! Vor allem die Syntax des Verbum! Man glaube mir, dafs ich die Einseitigkeit der Cäsarstatistik lange vor jeder Kritik meines Buches einsah und schon praktisch das versuchte, was Gustafson mir mit folgenden Worten anheimgab: „Eine Vergleichung mit Ciceros Reden, durch die, wie wir hoffen, der Verf. nach vollständiger Durcharbeitung des Cäsar seine Studien in diesem Fache fortsetzen wird, kann hierbei von grofser Wichtigkeit werden."

Man kann mir einwenden: wenn du das alles billigst und vorher gewufst hast, was die Kritiker deiner Arbeit vorwerfen, warum hast du es nicht zuvor beherzigt? warum hast du nicht den Nepos hinzugenommen? nicht den Livius, Sallustius, Cicero? warum nicht die Elemente der Stilistik und die Phraseologie in den Kreis deiner Zählungen gezogen? warum hast du deine statistischen Erhebungen auf die Syntax des bellum Gallicum beschränkt, ja nicht einmal die ganze Syntax, sondern nur das für Tertia Wichtigste behandelt? Ich antworte darauf mit der Frage: warum hat es ein anderer nicht schon vor 100 Jahren gethan? warum

auch hat man nicht längst die statistischen Erhebungen zu Unterrichtszwecken zugleich auf Griechisch und Französisch ausgedehnt?

„Alles Menschliche mufs erst werden, wachsen und reifen, und von Gestalt zu Gestalt führt es die bildende Zeit.“ - Und so soll es, wenn Gott seinen Segen dazu giebt, auch mit meiner statistischen Unterrichtsmethode werden, für die ich mit der Cäsartabelle nur die ersten Bausteine geliefert habe.

Ich will die Schuljugend von einer Überfülle von Nebensachen entlasten, welche der beste Lehrer oft auf Kosten mancher wichtigeren Regel mit Vorliebe übt und übt. Die Wichtigkeit einer Regel für die betreffende Klassenstufe will ich durch die statistische Tabelle der Sprache des Klassenautors veranschaulichen.

Herr Oberl. Köhler zu Bückeburg hat die Statistik für Cornelius Nepos übernommen; Feldmann hat in seiner lateinischen Syntax mit Rücksicht auf die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft (Hannover 1882) meine Unterscheidung von Haupt- und Nebensachen berücksichtigt; Schlee will in der 2ten Auflage seines Vocabulariums zum Cäsar (Altona 1881) dasselbe thun. Nun brauchen wir weitere Mitarbeiter!

Bleiben wir zunächst beim Lateinischen stehen. „Was ergiebt sich aus der Sprache der wichtigsten Reden Ciceros für die Behandlung des Lateinischen in der Sekunda“? Dies Thema bearbeite ich jetzt. Aber — duo si faciunt idem, non est idem. Wer übernimmt die Statistik einiger Bücher des Livius? Wer den Sallustius? Für den Unterricht in Prima schlage ich zunächst vor: „Was ergiebt sich aus der Sprache von Ciceros Schrift de oratore (event. de officiis, de finibus bonorum et malorum, Tuscul. disputationes) für die Behandlung der lateinischen Stilistik in Prima?“ In den in der Prima gelesenen Schriften zähle man nur die Stilistik, da der nach dieser Klasse versetzte Schüler die Grammatik beherrschen soll.

Aber, wendet man ein, bietet denn z. B. Lupus in dem „Sprachgebrauch des Cornelius Nepos“ nicht die gewünschte Statistik? Nein! Lupus sagt, wie jeder Grammatiker (und das genügt für die Wissenschaft der historischen Grammatik): „Die Erscheinung x ist die regelmäfsige; Ausnahmen: 1)a 2)b 3)c“. Wir hingegen brauchen zu unserm pädagogischen Zwecke der Sichtung des Wesentlichen vom Unwesentlichen die Gesamtzahlen aller syntaktischen Erscheinungen der fremden Sprache, soweit sie sich nicht wörtlich ins Deutsche übertragen lassen. So habe ich im Bellum Gallicum gezählt: Abl. abs. 770. — Auf die Nebentempora folgt ein Konj. Impf. oder Plusqpf. 630. — Acc. c. inf. nach Verbis sent. et declar. 500. — Eigentl. Abl. instr. 250. — *Cum* regiert den Konjunktiv 245. Die wissenschaftlichen Spezialarbeiten zählen meistens nur die Ausnahmen. Oder hat Kühnast in seiner Livius-Syntax oder Draeger in der Syntax des Tacitus oder Constans de sermone Sal-

lustiano die regelmäfsige Consecutio temporum im Verhältnis zu den sogenannten Abweichungen durch Zählungen festgestellt?

Ganz gewifs haben diese Arbeiten, welche nicht den ganzen Schriftsteller zum Gegenstand der Untersuchung machen, sondern nur einige Bücher desselben durchzählen, nur einen relativen wissenschaftlichen Wert; aber sie haben einen grofsen pädagogischen Wert, und derjenige, welcher sie vollführt, hat mehr Freude daran und gröfseren Nutzen für seine eigene Fortbildung, als wenn er z. B. *sed* und *autem* durch den ganzen Autor zählt. Dieser liest mit dem Finger; jener überschaut — allerdings auf beschränktem Gebiete — die Sprache in ihrer Totalität, er lernt Wichtiges und Unwichtiges abwägen. Der eine sucht auf weiter Flur ein einziges Kraut, an den andern Blumen achtlos vorüberziehend; der andere tritt in ein Gärtchen und nistet sich daselbst heimisch ein. Man mifsverstehe mich nicht; ich will den Wert dieser mühsamen Spezialuntersuchungen für die historische Grammatik nicht antasten; ich rede vom Standpunkt der Schule aus. Meine Art von Arbeiten hält mit der Vorbereitung für die Klasse Schritt. Sie ist die absolut beste Präparation des Lehrers; darum macht sie ihm auch innige Freude, und er merkt es kaum, wie es vorwärts geht. Man probiere es nur!

Ich komme zum Griechischen. Die Hauptsachen der griech. Syntax sollen in der Sekunda eingeprägt werden und in dem Versetzungsextemporale zur Erscheinung kommen! Wie wichtig ist da für den Lehrer eine Hinweisung auf Hauptregeln und Nebensachen. Man hält sich oft viel zu lange beim Nomen, Artikel, Pronomen und der Kasussyntax auf und kommt nicht zum Skelett des Satzes, der Tempus- und Moduslehre, welche gerade im Griechischen in ihrer wunderbaren Vielseitigkeit so aufserordentlich belehrend ist. Ich schlage folgende Themata vor: „Was ergiebt sich aus der Sprache von Xenophons Hellenika für die Behandlung der griechischen Syntax in Sekunda?" Daneben käme die Statistik der Anabasis, der Memorabilien, einiger Reden des Lysias, sowie mehrerer Bücher Herodots in Betracht.

Im Französischen sind die Ansichten über die Klassenlektüre leider noch zu keinem Abschlufs gelangt. Ein Blick in die Programme zeigt, dafs auf der einen Anstalt in Prima gelesen wird, was auf der andern der Obertertia zugemessen ist. Es soll jetzt die franz. Syntax ebenfalls in Sekunda zum Abschlufs gebracht werden. Wir müssen also einen Klassenautor der Sekunda nehmen. „Was ergiebt sich aus der Sprache von Voltaires Charles XII für die Behandlung der franz. Syntax in Sekunda?" Oder nehme man Michauds Histoire de la première croisade, Ségurs Histoire de Napoléon et de la grande armée pendant l'année 1812, obwohl „dies beste Heldengedicht unseres Jahrhunderts" meinem Ermessen nach für Sekunda zu schwer ist. Ich bin überzeugt, dafs die unzureichenden Leistungen im franz. Abiturientenskriptum, über welche

so oft geklagt wurde, unter anderm darin ihren Grund hatten, dafs die Lehrer übersahen, was für den deutschen Schüler in der franz. Syntax Hauptsache ist, was Nebensache. Denn nachdem der Schüler die Formenlehre inne hat, mufs er, meine ich, sofort die dem Französischen so eigenartige Syntax des Infinitif (*de*, *à* etc.) kennen lernen, dann die Lehre vom Subjonctif, dann das Wichtigste vom Pronomen. Man hält sich meist viel zu lange bei Inversion, Stilistik des Artikels, Adjektivs und Substantivs auf. Dinge, die für den Gymnasiasten fast nur den Wert einer Vokabel haben. Die meisten franz. Grammatiken sind für den Gymnasiasten zu lang, zu überladen mit Details. Ein Lernbuch von 60 Seiten genügt.

Im Englischen fehlt mir pädagogische Erfahrung. Empfehlen dürfte sich die Statistik einiger Bücher Macaulays oder der viel zu wenig auf Schulen gelesenen Tales from Shakespeare von Lamb, event. auch Irvings Columbus.

Es ist noch ein Einwand zu erledigen. Wir treiben die Grammatik nicht blofs um der Erlernung der fremden Sprache willen, sondern auch als Geistesgymnastik; und gerade an einer seltenen Spracherscheinung kann jener eigenartige, unserm deutschen Ausdruck so fern stehende und darum für uns so bildende Charakter des fremden Idioms am besten zum Bewufstsein kommen. Ich meine aber, es bleibt noch genug Geistesgymnastik übrig, wenn wir die Hauptsachen tüchtig einüben.

Wenn man z. B. bei der Durchnahme der Dafssätze, dem Gange der Grammatik folgend, mit *ut* beginnt, dann nach der Reihe *ne*, *quominus*, *quin* durchnimmt, endlich, nachdem inzwischen *cum*, der Relativsatz, die indirekte Frage, der Imperativ behandelt ist, nach langen Monden beim Acc. c. inf. landet, so macht man den methodischen Fehler, dafs man das minder Wichtige zuerst treibt, dagegen den Acc. c. inf., die wichtigste, weil häufigste Spracherscheinung auf diesem Gebiete zuletzt hastig durchjagt. Man läfst den Jungen lernen: *ut* steht nach *consuetudo, mos, ius est*. Punktum! Nun läuft der Knabe 6 Monate lang mit dem Zweifel herum, was nach den übrigen lateinischen Substantiven stehe. Ich lasse zuerst lernen: „der Acc. c. inf. steht nach *est* in Verbindung mit einem Substantiv und nach *est* mit dem Neutrum eines Adjektivs.“ Wenn dies durch vieles Üben in sucum et sanguinem übergegangen ist, dann kann man in Tertia einige Beispiele für *lex*, *mos*, *ius*, *consuetudo est ut* verlangen. Aber *proximum est*, *extremum est* braucht der Schüler erst in Sekunda bei den Transitionen der Ciceronischen Reden zu lernen. Ähnlich vereinfache man die Regeln über die Verba impersonalia.

Die lateinischen Hauptregeln von der Consecutio temporum, vom indirekten Fragesatz sind an sich für den deutschen Tertianer viel bildender als die seltenen Einzelheiten *interest* etc., aber jene Hauptsachen kommen wegen der vielen Einzelheiten oft nicht zum

festen Besitz des Schülers. Kleist S. 128 sagt sehr richtig, dafs „gerade in jenen Hauptregeln die Verschiedenheit der Denkformen und Denkgesetze zwischen dem Lateinischen und Deutschen zum festen Ausdruck kommt.“ Selbstverständlich will ich besondere Grammatikstunden beibehalten wissen, in denen die systematische Behandlung bestehen bleibt. Lediglich für die mündlichen und schriftlichen Übungen im Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde fordere ich Raum für die Hauptsachen durch Wegräumung der Nebensachen. Manche Übersetzungsbücher haben in dieser Richtung sich sehr an der Jugend versündigt. Eine bestimmte Zahl von Lieblingsregeln zieht der betreffende Verfasser immer wieder heran, während er andere Regeln desselben Klassenpensums von gleicher Wichtigkeit auffallend zurücksetzt.

Wie fängt man nun die angeregten Vorarbeiten zur statistischen Methode am praktischsten an? Ich liefs mir zuerst die Seyffertsche Grammatik vierfach mit Papier durchschiefsen und trug die Beispiele aus dem Bellum Gallicum neben die betreffenden Paragraphen der Grammatik ein. Aber das Umschlagen des dicken Bandes war sehr umständlich, das ewige Blättern, um einen regelmäfsigen Abl. abs. einzuzeichnen, äufserst zeitraubend. Bei der Behandlung von Ciceros Reden kam ich auf ein anderes Verfahren. Ich liefs mir eine kommentierte Ausgabe, z. B. die Rosciana von Halm, einfach durchschiefsen und teilte das weifse Blatt in ungefähr 25 Felder ein, nach den Hauptkapiteln der Syntax und Stilistik. Den Reigen eröffnet *A*. Es folgen Ablativ; Accusativ; *Ad*; Adjektiv; Adverb; Bedingung; Konjunktion; Konjunktiv; *Cum*; Dativ; Frage; Genetiv; Gerundium; Indikativ; Infinitiv; Nominativ; Phraseologie; Präposition; Pronomen; Relativsatz; Stilistik; Substantiv; Verbum; *Ut*; Zeitfolge. Nachdem dann die Zeilen des danebenstehenden lateinischen Textes durch Zahlen 1, 2, 3, 4, 5 u. s. w. bezeichnet waren, konnte das gesamte Sprachmaterial leicht und rasch in die Felder eingetragen werden.

Vielleicht sagt mancher, der diese Zeilen gelesen: „Der Verfasser geht in seinem Eifer eben zu weit.“ Qui vivra verra! Ich hoffe, dafs meine Worte Anklang finden und ich Mitarbeiter gewinnen werde. Man prüfe wenigstens eine Methode, welche das von den Kindern mit dem Verstande zu Begreifende praktischer gruppieren will, damit Zeit gewinnt und Raum schafft für die Bildung des Willens und des Herzens!

Norden. Max Heynacher.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

K. Erbe, Hermes, vergleichende Wortkunde der lateinischen und griechischen Sprache, für Tertia und Sekunda von Gymnasien sowie für den Selbstunterricht bearbeitet. Stuttgart, Paul Neff, 1883. IV und 244 S. Queroktav.

In dem ersten einleitenden Teile, bis S. 30, bietet das vorliegende Buch eine Wörtersammlung zur Lehre von der Wortbildung im Lateinischen und Griechischen. Von da bis zum Schlufs finden sich nach Kategorieen deutsche, lateinische und griechiche Redensarten nebeneinander gestellt. Verf. will nicht blofs den Schülern durch sein Buch zu einem gröfseren Wortvorrate bei ihren lateinischen und griechischen Übungen verhelfen, sondern giebt sich auch der Hoffnung hin, dafs die hier gebotene Wörter- und Phrasensammlung genügendes Material enthalten werde, um alles das zu entwickeln, was über die Verwandtschaft des Griechichen und Lateinischen in der Wortbildungslehre und Grammatik in den oberen Klassen des Gymnasiums zu sagen ist. Die 30 ersten Seiten, welche die Wörtersammlung enthalten, und der lateinische Teil der Phraseologie sollen in Tertia gelernt werden, der griechische Teil der Phraseologie in Untersekunda, die Wiederholung des Ganzen soll der Obersekunda zugewiesen werden.

Alle Versuche, den lateinischen Unterricht zu dem griechischen in Beziehung zu setzen, verdienen als solche Anerkennung. Die eine der beiden Sprachen lernend sollte der Schüler unaufhörlich an die andere erinnert werden. Wenn so viele Lehrer also heute blofs Lehrer des Griechischen oder blofs Lehrer des Lateinischen sind, so ist das zwar bei der heutigen Teilung der Wissenschaft zu begreifen, im Interesse der Schule aber zu bedauern. Gleichwohl kann ich mir von dem vorliegenden Buche keine kräftige Anregung für den altsprachlichen Unterricht versprechen. Gerade auf dem Gebiete, wo hier zwischen den beiden alten Sprachen eine Verbindung hergestellt werden soll, ist es bei dem ungleichen Range, welchen sie im Lehrplane unserer Gymnasien einnehmen, und bei der grofsen Verschiedenheit der Ziele, welche ihnen gesetzt sind, mifslich, sie in dieser Ausdehnung die eine aus der

andern erklären zu wollen. Natürlich finden sich auch im Phraseologischen viel beherzigenswerte und charakteristische Ähnlichkeiten und Verwandtschaften, sowie auch viele bedeutungsvolle Abweichungen zwischen dem Griechischen und Lateinischen, und es wäre da wunderbar, wenn in einem Buche von 250 Seiten dem Schüler nicht vieles Wissenswerte und für die Bedürfnisse der lateinischen wie der griechischen Stunden gut Verwertbare geboten würde. Eine griechisch-lateinische Phraseologie wäre aber doch nur in dem Falle den Zwecken des Gymnasiums ernstlich dienstbar zu machen, wenn beide Sprachen auf der obersten Stufe in ähnlicher Weise wie das Französische und Englische auf dem Realgymnasium für schwierigere Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen und für freie Kompositionen verwendet würden. Da nun für das Griechische diese Übersetzungsübungen ein gewisses bescheidenes Mafs der Schwierigkeit selbst auf der obersten Stufe nicht überschreiten sollen und die freien Arbeiten ganz wegfallen, so ist es nicht zu verstehen, mit welchem Rechte man hier versucht, die Kenntnis der alten Sprachen hinsichtlich des Phraseologischen auf ein gleiches Niveau zu bringen; denn dafs der Schüler auch für das Verständnis der Autoren eine solche Phrasensammlung nötig hat, kann man dem Verf. nicht zugeben. Er wird mancherlei Dinge daraus lernen, von welchen er in den Lektürestunden Vorteil ziehen wird, aber besser läfst man ihn, wenn man nicht durch die unabweisbare Rücksicht auf das Komponieren, wie im Lateinischen, zu einer künstlichen Beschleunigung der natürlichen Methode gezwungen wird, den Wortvorrat einer Sprache sich im Verkehr mit den Schriftwerken dieser Sprache erwerben.

Verf. bezeichnet in der Einleitung sein Buch als einen Versuch, die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung in der Schule zu verwerten. Verglichen werden hier nun allerdings die beiden Sprachen, aber nicht in dem Sinne der eigentlichen sprachvergleichenden Wissenschaft. Auch in der Wörtersammlung des ersten Teils sind für die Zusammenstellung nicht die etymologischen Rücksichten, sondern die Bedeutungen mafsgebend gewesen. Es ist hier nicht sowohl die Absicht, auf Stammverwandtschaften zwischen den griechichen und lateinischen Wörtern hinzuweisen, als vielmehr die Kraft der Endungen und Abbildungssilben zu veranschaulichen. Was das Lateinische betrifft, so finden sich auf diesen Seiten nur wenige Wörter, welche nicht zu wissen man dem oben angelangten Schüler gestatten könnte; hinsichtlich des Griechischen aber ist das Mafs des Erforderlichen, wie das in einer griechisch-lateinischen Phraseologie eben nicht vermieden werden kann, weit überschritten. Verf. will, dafs schon der Tertianer sich diesen ganzen Vokabelvorrat aneignen soll. Ich behaupte, dafs selbst der Primaner vieles von dem hier Gebotenen nicht zu wissen braucht. Wir müssen durchaus darauf verzichten, unsere

Schüler eine auch nur die Hauptsachen annähernd erschöpfende Kenntnis der Wörter, welche die Realitäten des griechischen Lebens bezeichnen, erwerben zu lassen. Jedes Wort der Sprache hat ja seinen Grad von Wichtigkeit; aber es macht doch den Eindruck einer seltsamen Besonderheit, wenn man in diesem Buche auf ganze Haufen von Ausdrücken stöfst, welche zu dem Innerlichen des griechischen Lebens, wohin doch der klassische Unterricht führen soll, auch nicht in der entferntesten Beziehung stehen. Wer wird seinen Schülern selbst in Prima zumuten, für die Extemporalien die griechichen Ausdrücke für „*Pferdestall, Obstgarten, Myrthenhain, Taubenschlag, Fichtenwald, Backstube, Schuhwerkstatt, Knechtlein, Tierchen, Eselchen, Pferdchen, Gütchen, kleine Fackel, Urenkel, Ururenkel, Urgrofsmutter* u. s. w.“ zur Verfügung zu haben. Begegnet der Schüler Wörtern wie *ὀνίδιον, ἱππάριον, δουλάριον, λαμπάδιον* in seinen griechischen Texten, so braucht er sicherlich nicht das Lexikon erst zu fragen, um ihren Sinn zu erkennen. Lernen aber läfst man dergleichen nicht. Überdies ist das Gebiet dieser im höheren Sinne gleichgültigen Wörter ein nach allen Seiten unbegrenztes. Wer alle die Wörter, welche den eben citierten etwa gleichwertig wären, den Schülern zu festem Besitze bringen wollte, würde für etwas anderes in den griechischen Stunden kaum Zeit übrig behalten. Griechische Extemporalien sind so einzurichten, dafs sie hinsichtlich dieses Vorrats von gleichgültigen Wörtern nur geringe Anforderungen stellen, dafür aber reich sind an inneren Schwierigkeiten d. h. an solchen, welche das charakteristisch Phraseologische und das Syntaktische betreffen. Wollten wir unsere Jünglinge, wie ihrer Zeit die Römer, zur Vervollständigung ihrer Bildung nach dem alten Athen reisen lassen, so müfsten wir sie vor der Qual bewahren, den täglichen Nötigungen mit alberner Verlegenheit gegenüberzustehen, und müfsten sie die Bezeichnungen für tausend Dinge lernen lassen, die wir so getrost der Belehrung des Zufalls überlassen dürfen.

Der zweiten gröfseren Hälfte des Buchs, der eigentlichen Phraseologie, mufs ich denselben Vorwurf machen, dafs hier hinsichtlich des Griechischen weit über das Ziel herausgegriffen wird: das gilt zunächst von mancher Vokabel, welche dazwischen gesäet ist. Wozu braucht der Schüler aus einer Phraseologie zu lernen: *orbis lacteus γαλαξίας; polus arcticus, polus australis ὁ φανερὸς πόλος, ὁ ἀφανὴς πόλος; piscina manu facta λίμνη χειροποίητος; res pecuaria ἡ προβατευτικὴ τέχνη* und Ähnliches? Stöfst er auf Derartiges in seinen griechischen Texten, so wird es ihm das Lexikon sagen; in eine Phraseologie aber soll nur aufgenommen werden, was in dem Gedächtnisse so zu sagen festgenagelt zu werden verdient. Ebenso soll man seine Schüler nicht mit Wendungen beschweren wie: *aestus marinus quotidie et accedit et recedit, ἄμπωτις καὶ ῥαχία ἀνὰ πᾶσαν ἡμέραν γίγνεται; aestus*

ex alto se incitat, ἐπέρχεται ἡ πλημμυρὶς τῆς θαλάττης (S. 164); *ignes Aetnae eruperunt, ἐρρύη ὁ ῥύαξ τοῦ πυρὸς τῆς Αἴτνης* (S. 106); *cuniculum agere, ὑπόνομον ὀρύττειν* (S. 57)! Manchmal ist aus blofser Rücksicht auf die traditionellen Beispiele der lateinischen Grammatik der entsprechende griechische Ausdruck mitgeteilt. So soll er zu *piscis mare sapit ὁ ἰχθὺς ἁλμυρὸν τὸν χυμὸν ἔχει* lernen, zu *oratio antiquitatem redolet ὁ λόγος κρονίων ὄζει*, eine Wendung, die überdies von Aristophanischer Kühnheit ist und keineswegs den Weg in die gewöhnliche Sprache der Gebildeten gefunden hat. Eine Phraseologie aber soll eine gesunde tägliche Kost bieten, nicht ausgesuchte Leckerbissen, welche nur von einer raffinierten Zunge nach Gebühr gewürdigt werden können. Schon solche Wendungen wie *ἔρριψεν ἑαυτὸν εἰς κίνδυνον τοῦ ζῆν ἢ τεθνάναι* (S. 115) für *capitis periculum adiit* sind hier nicht am Platze; was dem Bedürfnisse der Extemporalien entspricht, ist vielmehr *περιπίπτειν τοῖς μεγίστοις κινδύνοις, κινδυνεῦσαι περὶ ψυχῆς, περὶ πάντων*. Ebenso mifsfällt in solchem Buche: *repagula officii perfringere, τὰ δέοντα ἀποσείεσθαι καὶ διαρρηγνύναι* (S. 81), *die Schranken der Pflicht durchbrechen*. Die tralationum audacia, cui nos indulgemus, gestattet die Wendung im Deutschen selbst in matter Umgebung zu gebrauchen, wogegen sie in den alten Sprachen als etwas Ungewöhnliches und an der äufsersten Grenze des Erlaubten Stehendes sich fühlbar macht. Der Schüler soll dafür lernen *officio suo deesse, officium neglegere, officii neglegentem esse, ab officio discedere*; für das Griechische aber genügen Ausdrücke wie *ἐλλείπειν τοῦ δέοντος* oder *ἀμελεῖν* oder *παρὰ τὰ καθήκοντα πράττειν*.

Bei solchen Gegenüberstellungen ist es natürlich von der gröfsten Wichtigkeit, dafs die Eigentümlichkeiten der einen Sprache durch die andere möglichst genau, doch ohne Affektation erklärt werden. Der Verf. ist mit Erfolg bemüht gewesen, weder zu frei, noch mit einer geschmacklosen Genauigkeit zu übersetzen. Bei genauerem Hinsehen wird man aber doch viele Stellen finden, wo die beiden Sprachen sich ohne Gewaltsamkeit näher gebracht werden konnten. Ohne Zweifel darf ich z. B. *φίλον ποιεῖσθαί τινα* (S. 110) übersetzen *amicitiam iungere cum aliquo*; aber ich übersetze es nicht weniger lateinisch und mache zugleich die Kraft des Mediums fühlbar, wenn ich sage *aliquem sibi amicum adiungere*. *Κύριός ἐστιν ἀποκτείνειν ὅντιν' ἂν βούληται* ist nicht einmal richtig übersetzt durch *vitae necisque potestatem habet in aliquem* (S. 100), vielmehr *in omnes*. Redewendungen mit *καιρός* (S. 119) werden besser durch *opportunitas* als durch *occasio* wiedergegeben. An andern Stellen verlohnte es sich wohl, auf die bewufste römische Reproduktion eines Gräcismus hinzuweisen. *Τοῦτό μοι βουλομένῳ ἐστὶν* z. B. ist allerdings zu übersetzen durch *hoc me iuvat;* aber in Klammern verlohnte es sich hinzuzusetzen, dafs Tacitus sagt *aliquid mihi volenti est.*

Doch ich mufs auf solche Einzelheiten verzichten. Das Buch ist so freundlich ausgestattet, dafs es eher für den Schreibtisch einer Dame als für die zerstörungslustigen Hände unserer Jugend bestimmt zu sein scheint. Es ist in der That ein lepidus novus libellus. Gleichwohl kann ich ihm kein glänzendes Schicksal voraussagen. Für das Lateinische haben wir bessere Zusammenstellungen; was den griechischen Teil aber betrifft, so trägt er den Bedürfnissen des Gymnasiums zu wenig Rechnung und überschüttet den Schüler mit einer Fülle von Wörtern und Ausdrücken, welche ihm zum Zwecke der Extemporalien selbst in Prima nicht gegenwärtig zu sein brauchen.

Berlin. O. Weifsenfels.

Sophoclis Aiax Scholarum in usum edidit Fridericus Schubert. Prag bei Tempsky u. Leipzig bei Freytag. XVII u. 44 S. 8. 40 Pf.

In diesem Bändchen umfafst die vorausgeschickte Adnotatio critica 2 Teile: 1) die bedeutenderen Abweichungen vom cod. L, 2) die Stellen, in denen der Hsgb. der Lesart des cod. L treu geblieben ist gegenüber den Änderungen neuerer Kritiker und Herausgeber. Man sieht daraus schon, dafs der Autor bei der Frage, ob die übrigen Sophokleshandschriften (aufser dem cod. L) irgend welchen selbständigen Wert haben, einen mehr verneinenden Standpunkt einnimmt, obwohl er dieselben nicht ganz ignoriert. Adhuc sub iudice lis est; jedenfalls lassen sich auch gewichtige Momente für die entgegengesetzte Ansicht anführen.

Bei der Konstituierung des Textes ist mafsvoll und besonnen verfahren; der Herausgeber schliefst sich an keinen der neueren besonders an, sondern ausgehend von der Lesart des cod. L prüft und wählt er in jedem einzelnen zweifelhaften Falle. Bei der grofsen Menge verdorbener oder zweifelhafter Stellen, die das Stück bietet, kann es unmöglich Aufgabe des Ref. sein, auf jeden einzelnen Punkt einzugehen; es möge genügen, einzelnes herauszugreifen.

Zunächst einige Stellen, wo, wie Ref. glaubt, der Hsgb. ohne zwingenden Grund die Überlieferung verlassen hat: V. 331 *δεινοῖς* mit Bentley zu schreiben statt *δεινά* ist zwar ansprechend, aber nicht nötig, da *δεινά* ganz gut verstanden wird; 337 u. 338 *πάρος* u. *πάλιν* mit Nauck statt *πάλαι* u. *παρών* (die Bedeutung von *πάλιν* ist mir an dieser Stelle schwer verständlich). — 379 *πάντα δρῶν* mit Wakefield statt *πάνθ' ὁρῶν*; es handelt sich doch wohl hier zunächst darum, dafs Odysseus alles erspäht. — 405 u. 425 nach der Textgestaltung von I. H. Schmidt sind nicht ohne Anstofs, weil 425 das gut beglaubigte *στρατοῦ* ausgeworfen ist. — 477 *ποιοίμην* mit Nauck statt *πριαίμην*; dem Dichter mag wohl eine solche ungewöhnlichere Redensart, die aber doch nicht so gar ferne liegt, erlaubt sein; passend vergleicht Wecklein Ant. 1170: *τἄλλ' ἐγὼ καπνοῦ σκιᾶς οὐκ ἂν πριαίμην*. —

605 *πόνῳ* mit Martin statt *χρόνῳ*; es kommt ja gerade auf die lange Zeit an, die die Belagerung dauert. — 668 *τί μήν*; mit Herwerden statt *τί μή*; die bittere Ironie der Stelle verlangt die Negation: warum nicht? vergleiche übrigens Antig. 480 *τί δ'οὔ*; El. 1280 *τί μὴν οὔ*; — 705 *ξυνείης* statt der 3. Person *ξυνείη*, wo offenbar der Umstand, dafs im vorhergehenden Pan in der 2. Person angerufen wurde, veranlafste, dafs das *σ* von einer späteren Hand zugefügt wurde. Übergang von der 2. Person zur 3. bei Anrufungen siehe Oed. R. 159 ff. u. 190 ff. — 729 *ἔστ'* mit Thiersch statt *ὥστ'*, das doppelte *ὥστε* in diesem Vers kann nicht stören. — 790 *βάξιν* mit Reiske statt *πρᾶξιν*, wodurch das offenbar beabsichtigte Wortspiel mit 792 verloren geht. — 1256 *ποτέ* mit Nauck statt *τινά*, was ja ganz gut in die Stelle mit ihrem höhnischen Anfluge pafst.

Umgekehrt einige Stellen, an denen, wie Ref. glaubt, mit Unrecht der Überlieferung gefolgt ist: 496 *εἰ θάνῃς*, wo wohl wegen des folgenden *ταύτῃ* mit Bothe *ἢ θάνῃς* zu lesen ist. (Am Schlufs dieses Verses ist die Brunksche Konjektur *μ' ἀφῇς* aufgenommen, die nach der Bedeutung von *ἀφίημι* unmöglich richtig sein kann (Nauck); besser mit Wecklein: *ἀπῇς*). — 546 *που* scheint mir ebenso unrichtig zu sein als *του* oder *μου*; es mögen wohl die Worte *νεοσφαγῆ που* die Trümmer eines einzigen Wortes sein. — 570 *εἰσαεί* ist jedenfalls unrichtig, denn die Eigenschaft des *γηροβοσκός* kann doch nicht *εἰς ἀεί* dauern; dies hat der Interpolator des folgenden Verses: *μέχρις οὗ κ. τ. λ.* richtig eingesehen und eben durch diesen eingeschobenen Vers der Härte des *εἰσαεί* abhelfen wollen. — In V. 678 ff. ist doch wohl die Konstruktion zu hart, wenn man, wie Schubert will, *ἐγὼ δ'* mit *βουλήσομαι* verbindet und alles übrige in der Mitte als zwischengeschobenen Satz annimmt; die Verbindung der beiden Sätze mit *τε ... τε* wäre doch wohl kaum möglich, wenn nicht beide von *ὅτι* abhingen; am einfachsten ist die Lösung von Wecklein, der *λέγω δ'* schreibt. — 799 *ἐλπίζει φέρειν* ist sehr bedenklich; jedenfalls wäre in einer Schulausgabe eine verständlichere Lesart am Platze. — Zu erwähnen ist noch 636 *ἄριστος*, aufgenommen nach Triclinius, was ebenfalls mehr als zweifelhaft ist; man erwartet mindestens mit Wecklein einen Genetiv zu *γενεᾶς*.

Von sonstigen Abweichungen bemerken wir u. a. 516 *αὐτή* nach Schenkl statt *ἀλλ' ἡ*. — 601 *Ἰδαῖα μίμνων λειμῶσιν ἄποινα μηνῶν* (Schenkl). — 719 *πρῶτον τόδ'* (Blaydes) statt *τὸ πρῶτον*. — 782 *εἰ δ' ἄρ' ὑστερήμεθα* (Schenkl) statt *εἰ δ' ἀπεστερήμεθα* (vielleicht statt des undeutlichen *ἄρα: εἰ γὰρ ὑστερήμεθα*). — 784 *δύσμορος γύναι* (Schenkl) statt *δύσμορον γένος*. — 792 *Αἴαντος δέ τοι* (Nauck) statt *Αἴαντος δ' ὅτι*. — 835 *πανδίκους* (Schubert) statt *παρθένους* (sehr zweifelhaft). — 853 *τὰ νῦν* (Schenkl) statt *τινί*. — 866 bis 872 sind durch Aufnahme der sehr ansprechenden Vermutung von G. Wolff (der aus Herodian

π. μον. λεξ. den Vers 869[b] ergänzt: μαλ' οὔτι τοι μέτρον μάτας) antistrophisch geordnet. — 890 sehr ansprechend die Aufnahme von ἀλλὰ μεμηνότ' ἄνδρα statt des im cod. L enthaltenen ἀλλ' ἀμενηνὸν ἄνδρα. — 921 ὡς ἀκμαῖος ἂν βαίη μολών (Pantazides) statt ὡς ἀκμαῖος, εἰ βαίη, μόλοι. — 923 οἷος ὢν οἴμ' ὡς ἔχεις (Schubert) an Stelle der augenscheinlich falschen Überlieferung: οἷος ὢν οἵως ἔχεις. — 1059 λαχόντες (Morstadt) statt θανόντες. — 1307 γελῶν (Burges) statt λέγων. — 1339 würde ich lieber die Bothesche Emendation acceptieren: οὐκ ἀντατιμάσαιμ' ἄν statt der von Elmsley: οὐ τἂν ἀτιμάσαιμ' ἄν.

Unter den Text verwiesen hat der Hsgb. aufser den allgemein als unecht anerkannten Versen auch 839—842. Ich kann ihm darin nicht beistimmen. Die Bedenken gegen diese Stelle liegen hauptsächlich in den Wörtern: τώς, φίλιστος, sowie in dem zum zweitenmal gebrauchten αὐτοσφαγής; ich sehe also keinen zwingenden Grund V. 839. 840 und die erste Hälfte von 841 zu beanstanden; erst die Worte von τώς bis ὀλοίατο sind entschieden unecht. Dagegen hätte ich gewünscht, dafs V. 1105 und 1106 mindestens in Klammern gesetzt würden (vgl. die Bemerkungen von Schneidewin und Wecklein) und ebenso 1396 und 1397, worauf dann 1398 τἄλλα in ταῦτα zu ändern ist.

Die äufsere Ausstattung verdient alles Lob. Es wäre allenfalls noch, um den Text für den Schüler übersichtlicher zu machen, zu wünschen, dafs bei längeren Reden die einzelnen Gedankengruppen auch äufserlich durch Einrücken der ersten Zeile kenntlich gemacht würden, wie dies Wecklein in seinen Ausgaben thut, und wie wir dies bei Ausgaben moderner Klassiker längst gewöhnt sind. Ferner möchte es vielleicht für den Schüler praktischer sein, die Metra der lyrischen Teile nicht am Schlusse erst anzugeben, sondern der Deutlichkeit halber und um das lästige Nachschlagen zu vermeiden, jeweils unter oder neben dem betreffenden Text anzufügen.

Der Druck ist sehr korrekt; Druckfehler finden sich nur V. 301 σκιᾷ τινί für σκιᾷ τινι, V. 845 ὠ statt ὦ, V. 1138 ἔρχεται τινι für ἔρχεταί τινι.

Ohne Zweifel wird sich das hübsch ausgestattete Büchlein bald Verbreitung in den Schulen verschaffen und verdient zum Schulgebrauch sehr empfohlen zu werden.

Lörrach. Fr. Emlein.

O. Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Leipzig, B. G. Teubner, 1883. IV u. 256 S. 8.

Das Historische des Versuchs besteht in einigen ergänzenden Notizen der „Einleitung“ zu der bekannten Geschichte des deutschen Unterrichts, vornehmlich aus den speziellen Schulgeschichten, wie sie in den letzten Jahrzehnten in Programmen

mitgeteilt sind, und aus Rethwisch' Abhandlung über den Minister Zedlitz. Aus der sog. Oratorie oder Rhetorik heraustretend, übernahm der deutsche Aufsatz wie eine Erbschaft von dem Lateinischen zunächst „die Richtung auf das Sprachlich-phraseologische einerseits, auf das Rhetorische andererseits“ (S. 16). In den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts war er „ein Allerlei von rhetorischen, poetischen, grammatischen und philosophischen Übungen“ (S. 27). Seit Hiecke (1842) ist die Lektüre unserer Klassiker „einer der wichtigsten Bestandteile des deutschen Unterrichts und eines der lohnendsten Felder für den deutschen Aufsatz geworden“ (ebenda). Lessings Laokoon, von dem in den vierziger Jahren noch keine Spur in den Programmen zu finden ist, hat sich in den letzten Jahrzehnten „einen festen Platz unter den Bildungsmitteln erobert“ (66 f.). Durch den Ref. kam eine gewisse „Verstiegenheit“ in den Aufsatzbetrieb, „insofern als er in ihm nicht eines der Mittel zur Schulung des Geistes erblickt, sondern den Zauberstab, der die Gedankenwelt der Schüler erschliefst, indem er sie zur Produktion nötigt, das eigentliche Organ der wissenschaftlichen Propädeutik“ (29). Er hat u. a. auch die Hamburgische Dramaturgie in den Dienst des Primaneraufsatzes gezogen (71). Gegenwärtig kann man „zwei Richtungen unterscheiden“: „eine, die mehr oder weniger die Wege des Ref. geht, in Berlin und in der Mark am entschiedensten vertreten“ (250), und „eine gemäfsigtere naturgemäfsere“, die „den Aufsatz nicht zu einer treibhausartigen Einrichtung gemacht sehen will“ (29). Der Verf. wünscht der letzteren zugerechnet zu werden, sein Büchlein soll dazu beitragen, „uns vor Abwegen zu bewahren“ (Vorwort).

„Statistisch-historisch“ nennt er eine Seite seiner Arbeit, auf die er „einiges Gewicht legt“ (2). Heiland habe einst eine gesichtete Auswahl des Besten aus den in Progammen veröffentlichten Aufsatzthemen gewünscht. Unser Autor hat sich dadurch zu folgendem Gedanken reizen lassen. Er sammelte die Aufgaben für die Prima aus den Programmen des Jahrgangs 1878/79 von im ganzen 296 deutschen Gymnasien, wobei aber 26 (preufsische) Gymnasien, die nur die Abituriententhemata veröffentlichen, blofs mit diesen beteiligt sind. Von etwa 10 Anstalten sind die Programme des vorhergehenden Jahres benutzt. Zusammen 3173 und, wenn man die Wiederholungen besonders zählt, 4014 Themata (vgl. 251). Diese 3 oder 4000 Aufgaben eines Jahres hat er unter Rubriken verteilt, wodurch allerdings der „hauptsächlichen Bestimmung“ des Werkchens, „über den Stand der Dinge zu orientieren“ (IV), auf eine übersichtliche Weise genügt ist. Am Schlufs werden zu demselben Zweck noch einige Bemerkungen über die Gewohnheiten der einzelnen Schulgruppen betreffs der Zahl, Auswahl und inneren Zusammengehörigkeit der Themata gemacht (243–252). Ich möchte aus diesem Abschnitt nur eine Beobachtung notieren; es ist die, „dafs hinsichtlich der an

die Ausführung zu stellenden Anforderungen die Anschauungen der preufsischen und aufserpreufsischen Vertreter des Faches durchaus nicht weiter auseinandergehen, als die der preufsischen Fachkollegen untereinander". Vielleicht hätte der Verf. gut gethan, diejenigen Themata, welche sehr häufig, etwa die, welche 4 und mehrmal gegeben worden sind, noch besonders zusammenzustellen, gewifs hätte das in ganz markanter Weise über den „Stand der Dinge" orientiert.

Der Versuch will auch „kritisch" und „eine Art Führer" (IV) sein. Die Themata nehmen nur den unteren Rand, manchmal freilich bis zur und über die Hälfte der Seite ein. Über ihnen befinden sich in gröfserem Druck räsonnierende resp. kritische Bemerkungen zu der bezüglichen Gruppe. Dieselben erörtern den pädagogischen Wert der Rubrik im allgemeinen, heben einzelne Themata rühmend, bemängelnd, verurteilend hervor, begleiten andere mit Winken zur Disposition und Ausführung u. s. w.: eine Reihe loser Bemerkungen, wie sie dem erfahrenen Fachmanne an der Hand seiner Sammlungen immer leicht und dem ungeübten Neuling vielfach nützlich sein werden. Ich rekapituliere die hervorstechendsten Gedanken, Einleitung und Schlufs mitbenutzend.

Der Aufsatz ist als eine Leistung von c. 15 Seiten gedacht. Vorgeschlagen wird, jedes Semester drei häusliche Arbeiten und eine Klausurarbeit machen zu lassen (246). „Zwei oder dreimal im Jahre Doppelthemata zur Auswahl gestellt", scheint dem Bedürfnis zu genügen (247). Das Thema mufs eine geschmackvolle, anziehende, gefällige, kunstvolle (u. s. w.) Behandlung gestatten. Das rein Stoffliche, das abstrakt Logische, streng Systematische darf nicht überwiegen. „Der Aufsatz soll kein dürres Herbarium sein, sondern ein frischer Garten" (33 f.). Als Gemeinbesitz beider jetzt herrschenden „Richtungen" wird die Ausbeutung unserer klassischen Litteratur, die Zulassung auch allgemeinerer Themata und die „Anlehnung an das Griechische oder ein anderes Fach" (29) bezeichnet. Neben dem Griechischen wird zunächst die Geschichte geeignet gefunden, „sich mit dem Deutschen zu vermählen; aber auch das Latein ist nicht zu verschmähen" (32 f.); was das letztere anbetrifft, so wird „man es am wenigsten bei Tacitus als einen Einbruch betrachten dürfen, wenn er für die deutschen Arbeiten herangezogen wird" (137). Zwei Gruppen von Themen ist der Autor aus inhaltlichen Gründen höchst abgeneigt: 1) den litterar-historischen, 2) den ästhetisierenden.

Ich kann diesen Aufstellungen nicht durchweg zustimmen. Ich habe auf Grund von Erfahrungen, die, wie ich vielleicht bemerken darf, über die Schule noch ein wenig hinausragen, die Ansicht gewonnen, dafs die Fähigkeit für logische Gliederung noch schwerer erworben wird, als gewandte Ausdrucksweise, wie jene m. E. doch auch ein wichtigerer Bestandteil höherer Allgemeinbildung ist, als diese. Und wir leben, denke ich, in einer

realistischen, sachlichen Zeit, die wohl gruppierten Inhalt doch im ganzen noch höher schätzt als jugendlich phantasievollen, „schönen" Stil. Ich mufs daher u. a. daran festhalten, dafs man sich die für den Aufsatz notwendigen Übungen nicht entgehen lassen sollte, um zu der Fertigkeit anzuleiten, aus einem ausführlichen Buche das Material für eine bestimmte, wenn auch trockene, Frage aus seiner Verzettelung zusammenzusuchen und den herausgezogenen Stoff übersichtlich zu gliedern. Ich fand hierin und finde hierin noch ein Stück wissenschaftlicher Propädeutik. Es will mir daher auch nach den Belehrungen des Autors nicht gelingen, über Vorschläge von mir, wie „Was essen die Menschen bei Homer?" (34) und „Schema zu Goethes italienischer Reise" (94) so abschätzig zu urteilen, wie er. Er sagt von dem „Schema": „eine unglückliche Idee, die auf völliger Verkennung der Bedeutung des Werkes beruht. Der Reiz des Buches liegt gerade in dem Unsystematischen; seinen Inhalt der leidigen Systematik zu Liebe in wohlgewählte Fächer einordnen, heifst dem Buch seinen Lebensnerv ausreifsen. Am wenigsten ist dies der Weg, dem Schüler das Buch lieb und wert, ja auch nur verständlich zu machen." Ich finde, dafs jemand den „Reiz" und die „Bedeutung" von Goethes italienischer Reise selbst wohl verstehen, auch Schülern verständlich gemacht haben kann, und demnächst doch für den von mir (D. Aufs.[2] 225 f.) bezeichneten Zweck logischer Übung einmal die vorgeschlagene Schematik versuchen lassen darf. Hat der Kritiker übrigens noch nie Bücher gegen ihre ursprüngliche Intention wissenschaftlich ausgebeutet?

Innerhalb seiner stofflichen Zu- und Abneigungen habe ich mich über nichts mehr gewundert als über seine abschätzigen Bemerkungen, die litterarhistorischen, und seine empfehlenden, die geschichtlichen Themata betreffend. Die ersteren „sind samt und sonders", heifst es u. a. S. 36, „an die falsche Adresse gerichtet". Andererseits wird S. 138 als „ein erfreuliches Zeichen" der Blüte historischer Studien „die reiche Zahl der auf Geschichte, namentlich die vaterländische, bezüglichen Themata" angeführt: „Noch in den vierziger Jahren wird man nur sporadische geschichtliche Themata finden. Erst mit der Erfüllung unserer patriotischen Hoffnungen konnte das Interesse sich wieder freudig der Vergangenheit zuwenden. Und so rauscht und sprudelt denn auch fröhlich der Quell der Geschichte in der Schule, widerspiegelnd den Gang der neuen Sonne. . . ." Ich habe nicht die Absicht, alle litterarhistorischen Themata, die der Verf. aufgelesen hat, in Schutz zu nehmen oder alle historischen Themata zu perhorreszieren. Seine Sammlung teilt dort so ungeschickte mit, wie: Die Umdeutschung der fremden christlichen Ausdrücke im Althochdeutschen; Allgemeines über die mhd. Litteratur; Wie ist es zu erklären, dafs der ersten Blüteperiode unserer Litteratur das Drama fehlt? Die deutsche Schriftsprache ein Erzeugnis des alt-

deutschen Kaisertums; Das Drama in Deutschland bis 1700 u. s. w.; und auf der andern Seite so ergiebige und untadelige, wie: Wie erklärt es sich, dafs es in Griechenland nicht zur Bildung eines einheitlichen Staatswesens kam? In welchen Punkten läfst sich eine Einwirkung der natürlichen Beschaffenheit Griechenlands auf seine Bewohner nachweisen? u. s. w. Aber Genre gegen Genre gehalten: ruhen nicht beide gleichsehr auf den Vorträgen des Lehrers? macht sich nicht hier wie dort die blofse Reproduktion geltend? Ist nicht hier wie dort Unterordnung zerstreuter Daten unter höhere, einheitliche Gesichtspunkte möglich? Und spricht nicht für das Litterarhistorische die immerhin doch gröfsere Zugänglichkeit wirklichen Quellenmaterials und die gröfsere Verständlichkeit der hier behandelten Dinge? Und gegen die allgemeine oder politische Geschichte die Unreife und Gleichgültigkeit des Durchnittsgymnasiasten für Politik, Diplomatie, Parteikämpfe und öffentliches Recht? (Vgl. S. 156 das Wort Niebuhrs); ganz abgesehen von den kirchlichen, chauvinistischen und hyperloyalen Verfänglichkeiten. Wer möchte von 18—20 jährigen Jünglingen selbständig Fragen erörtert sehen, wie: Die Vorzüge der Solonischen Gesetzgebung vor der Lykurgischen. Gereichte die Ermordung Cäsars dem römischen Staate zum Heil? Warum hat Kaiser Joseph II. seine Reformpolitik so wenig Segen gebracht? Cäsar und Napoleon I. Romanismus und Germanismus. Parallele zwischen Karl d. Gr. und Wilhelm I. Worauf beruht die welthistorische Bedeutung des deutschen Volkes in politisch-religiöser Beziehung? u. dgl. mehr; vgl. S. 170, No. 126—139.

Die vorgelegten Themata beweisen, dafs auf beiden Seiten in der Detaillierung des Stoffes viel zu weit gegangen wird. Wer wird z. B. über die Bedeutung der Schlachten von Tannenberg und Warschau oder über die Metrik des 16., 17. und 18 Jahrhunderts schreiben lassen? Aber bei einigen litterarhistorischen Themen dieser Art bleibt doch immer die Möglichkeit, auf ein zugängliches Buch zu rekurrieren, ein Moment der Entschuldigung und Vernunft. Eine Vergleichung des Hildebrands- und Ludwigsliedes ist ja gewifs die Idee eines um die Zeit garnicht besorgten Schulmeisters; aber der Stoff ist doch so bestimmt, abgegrenzt, und „ursprünglich“, als es auch unser Autor wünscht.

Was derselbe S. 41 ff. über den Unterschied von Geschichte und Litteraturgeschichte vorträgt, dafs letztere „wesentlich dazu dienen solle, den Genufs und die richtige Schätzung der Originalwerke anzubahnen“, dafs es sich in der Geschichte um Dinge handele, „die dem Verständnis eines jeden ungleich näher liegen“ u. s. w., ist naiv.

Ich irre wohl nicht, wenn ich als den schlimmsten Feind, den er zu bekämpfen sich vorgenommen, die ästhetisierenden Themata bezeichne (vgl. S. 28 f., 70 ff. 108 u. ö.). Sie sind unjugendlich, verstiegen, schematisch u. s. w. Der Ref. gebe den Schülern die

aristotelische Poetik gewissermafsen als eine Wage mit Normalgewichten in die Hand (74). Man solle aber die Dichtungen nach ihren inneren Beziehungen betrachten, nicht mit einem fertigen, von aufsen gegebenen Mafsstab herantreten (70) u. s. w.

Aber der Autor selbst verkennt „das Anregende solcher Themata nicht“ (70). Bei solchen Vergleichen „werden Schönheiten und Vorzüge, die wir gefühlt, ohne uns klare Rechenschaft über den Grund zu geben, erst recht zum Bewufstsein gebracht“ (71). Ich füge hinzu: Die aristotelische Poetik gehört zu den welthistorischen Büchern; sie ist zum Teil von den Klassikern, die auf sie geprüft werden sollen, selbst als Norm anerkannt. Es ist für Schüler und — Lehrer besser, dafs sie sich in ihren — auf alle Fälle unvermeidlichen — Werturteilen vorläufig lieber an sie als an ihr eigenes judicium halten. Und ich bleibe dabei, innerhalb gewisser Grenzen und von einem gewissen Alter ab klare Einsicht und prinzipielles *λόγον δοῦναι* für nützlicher zu halten, als naives Schwärmen.

In der Diskreditierung der Litteraturgeschichte und ästhetischen Kritik ist mir noch eins aufgefallen. Während der Verf. sonst diejenige Richtung tadelt, die es vor allem auf die Produktion abgesehen hat, ist ihm hier mit einem Male auch das anstöfsig, dafs der Schüler wahrscheinlicherweise und in der Regel der Fälle nur zu reproduzieren haben werde. Wir sind allerdings auch der Ansicht, dafs in Arbeiten dieser Art die reproduktive Seite die eigene Erfindung überragen werde. Wir halten das aber auch für gar kein Unglück und finden nur — die Rollen vertauscht. Vielleicht ist es aber am besten, aus der Differenz keine Richtungsunterschiede zu machen. Man lasse doch je nach Stoff und individueller Reife liberal das eine oder das andere walten, einmal mehr das eigene Urteil und Inventionsvermögen, das andere Mal die saubere Nach- und Ausgestaltung des an die Hand Gegebenen.

Auch in der Frage, ob Themata zur Auswahl, ob innerer Zusammenhang für ein Semester, scheint mir der Verf. nicht frei genug zu denken. Ich habe mit reicher Auswahl und doch enger Konzentration meine Erfolge gehabt. Aber ich widerstreite angesichts der Variabilität der lehrenden und lernenden Temperamente und Fähigkeiten auch anderen Möglichkeiten nicht. —

Ich hoffe, mit meinen aphoristischen Bemerkungen nicht falsch verstanden zu werden. Ich beabsichtigte nicht, meine oder anderer Fehler wegzuräsonnieren. Ich habe in der Ausfaserung und Verfolgung der Schulstoffe bis ins kleine und kleinste, ins ferne und abgelegenste vielfach gefehlt; ich habe gewifs auch die Kräfte der Schüler oft mehr als zulässig in Anspruch genommen. Es wäre schade, wenn andere darin noch weiter gingen. Aber noch mehr zu beklagen wäre es, wenn durch eine „bescheidenere“ Richtung die Bedeutung des deutschen Aufsatzes für die Gesamt-

bildung, wie für die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Studium wieder herabgedrückt würde.

In der Vorrede zur 2. Aufl. des deutschen Aufsatzes (Band II, Seite IX) habe ich eine gewisse Einseitigkeit meiner Vorschläge wie meiner Praxis zugestanden. Angesichts des von dem Verf. veröffentlichten Materials mufs ich leider annehmen, dafs diese Einseitigkeit eine sehr verbreitete ist: nur dafs meine litterarische Vorliebe durch historische Neigungen ergänzt scheint. Etwa ¾ aller Themata sind dieser litterarisch-historischen Art. Und was unter dem Titel „allgemeine Themata" noch hinzukommt, hat gröfstenteils einen dermafsen ausschliefslich auf das Innere gerichteten, einen sozusagen gefühlig-moralischen Zug, dafs man beim Überschlag über das Ganze eine beträchtliche Lücke empfindet. Es fehlt ein Stück Realität und Gegenwart. Es kann unmöglich der Gesamtbildung überhaupt, noch insonderheit der deutschen frommen, wenn die zu späterer Leitung berufene Jugend mit einem Hauptstück ihrer geistigen Arbeit nur oder allergröfstenteils in der Sphäre dichterischer Fiktionen, traditioneller Schulgeschichte und gefühlsseliger Moral gehalten wird. Wenn einer unserer „Klassiker" zufälliger Weise einmal auch andere Bilder aufrollt, z. B. wie die Alten den Tod gebildet (62), Land und Leute in Elsafs-Lothringen (94, No. 392), Natur und Kultur (108, No. 302), so wird der Blick auch wohl darauf geworfen. Aber derartige Gegenstände sind oft von anderen viel instruktiver und sachgemäfser behandelt.

Worauf ich hinwill, ist dies. Jede Allgemeinbildung hat eine formale und eine inhaltliche Seite. Auf jener wird Harmonie der Geisteskräfte, auf dieser Universalität als das Ideal zu bezeichnen sein. Mit gegebenen Individuen läfst sich in dem Rahmen und Kursus der Schule weder jene noch diese ganz erreichen. Man wird mit derjenigen Ordnung und Vielseitigkeit sich begnügen müssen, welche mit dem Durchschnitt der Lehrenden und Lernenden innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit gewinnbar ist. Aber vielseitig, encyklopädisch mufs der Unterricht sein. Will man nun nicht die Schule mit einem Allerlei von Pensen belasten, so mufs darauf gerechnet werden können, dafs manches Nützliche, ja Notwendige nebenher beigebracht werde. Einzelne Fächer eignen sich zu gelegentlichen Digressionen besser als andere. Keines mehr als das Deutsche: wenn man nicht etwa, an den Namen sich klammernd, deutsche Grammatik und Litteratur für seine einzige Aufgabe hält. Aber der deutsche Aufsatz hat diesen Zusatz auch: und dafs er sich nur der Litteraturthemata bediene, kann sachlich durch nichts begründet werden. Für das Gegenteil sind wir eben im Begriff zu plädieren.

Der Lehrer des deutschen Aufsatzes mufs ein vielseitig orientierter, ein philosophisch gebildeter Mann sein. Und er mufs

ein Lesebuch zur Hand haben, das ihm zur Erzielung einer volleren geistigen Ausbildung und zur Vorbereitung von Aufsätzen nicht belletristischer Art in schulmäfsig verwertbaren Musteraufsätzen eine Grundlage darbietet. Der Bann der blofs „klassischen", d. h. aber dann auch der fast nur poetischen, schöngeistigen deutschen Lektüre mufs gebrochen werden. Sie ist nur eins der mehreren Bildungsmittel; neben ihr müssen andere dem Wirklichen entnommene Stoffe Verwendung finden. Unser deutscher Aufsatz mufs über den Geist des vorigen Jahrhunderts hinauskommen, den er — immer um mindestens ein halbes Jahrhundert nachhinkend — sich dann erst angeeignet hat, als die Welt draufsen schon realistischer zu denken begann.

Aber er wird es nur dann können, wenn wenigstens unsere Deutschlehrer universaler gebildet sein werden als bisher, wenn sie mehr sein werden als „Germanisten", und wenn man den unzähligen Klassiker-Ausgaben wohlassortierte Lesebücher, welche dem Geiste der Gegenwart mehr Rechnung tragen, zur Seite setzt.

Die aus den Abhandlungen des Lesebuchs hervorkeimenden Aufsätze werden gerade soviel blofs reproduktiv oder schon produktiv sein können, wie alle bisherigen Themata. „Das Wesentliche bleibt immer", wie unser Autor richtig sagt (252), „der lebendige Geist".

Strafsburg i. E. E. Laas.

Fr. Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. Berlin 1883. 111 S. 8.

Die vorliegende Schrift richtet sich an Philosophen und Grammatiker: doch ist, wie schon der Titel zeigt, die grammatische Untersuchung die Hauptsache, und der Ref. bittet um die Erlaubnis, sich auf diese zu beschränken. Mit der Philosophie hat es vorzugsweise das erste Kapitel zu thun; das grammatische Resultat desselben, dafs Satz und logisches Urteil zwei ganz verschiedene Dinge sind, wird keiner mehr bestreiten. Die gelegentlichen Bemerkungen über Ellipse (S. 21 f.) halte ich im wesentlichen für richtig. Die eigentlich grammatischen Untersuchungen beginnen im zweiten Kapitel mit der Behandlung von Subjekt und Subjektswort.

Der Verf. tritt denen entgegen, welche das Subjekt als das Wort definieren, von dem etwas ausgesagt werde (S. 35. 54). Diese Definition sei nichtssagend, und wenn man dadurch das Wesen des Subjekts im Gegensatz zu andern im Satz enthaltenen Substantiven erschöpfend dargestellt zu haben glaube, durchaus unrichtig. Es wäre wunderbar, wenn ein Satz auch nur eine Vorstellung enthielte, von der gar nichts durch denselben ausgesagt würde, und sehr häufig bezeichne das Subjekt das nicht, was uns in der Aussage am meisten interessiere. Manche Grammatiker, welche diese unbestreitbare Thatsache anerkennen, unterschieden

deshalb das grammatische Subjekt von dem logischen. Der Verf. verwirft auch dieses; denn dies sogenannte logische Subjekt der Grammatiker sei immer nichts anderes als die Hauptsache, um die es sich handle, und dürfe mit dem logischen Subjekt des Urteils nicht identifiziert werden. — Ich sehe nicht ein, warum man deshalb den herkömmlichen und bequemen Ausdruck aufgeben mufs. Ein Prozefs im Leben der Natur ist etwas ganz anderes als ein Prozefs im Rechtsleben, und doch bezeichnen wir beide ohne Schaden durch dasselbe Wort. So fürchte ich auch nicht, dafs der Erkenntnistheorie aus dem Gebrauch der Grammatik ein Nachteil erwachsen werde, jeder sorge für sein Teil, dafs mit dem Worte die richtige Vorstellung verbunden werde. Der Verf. freilich meint, dafs nicht nur der Ausdruck von Übel sei, sondern dafs auch die durch ihn bezeichnete Sache die Grammatik nichts angehe; die Grammatik habe es mit dem Formellen zu thun, und das dürfe man durch ein sachliches Interesse nicht trüben und verwirren (S. 57). Der Verf. wiederholt diesen Gedanken öfters; aber wenn die Grammatik die Mittel zu behandeln hat, welche die Sprache zum Ausdruck der Gedankenwelt bietet, wie sollte sie diese Mittel nicht auf die Gedanken beziehen müssen? Der grammatische Unterricht überschreitet seine Grenzen nicht, wenn er darauf hinweist, dafs der Ausdruck dessen, was im Mittelpunkt der Vorstellungen steht, keineswegs an ein bestimmtes Satzglied gebunden ist, und der Lehrer wird das um so weniger unterlassen dürfen, wenn er weifs, dafs jene auch vom Verf. verworfene Definition von Subjekt noch häufig begegnet und aus nahe liegenden Gründen sich leicht von selbst wiedererzeugt.

Dem Verf. liegt eine andere Unterscheidung am Herzen; er will zwischen Subjekt und Subjektswort geschieden wissen. Das Subjekt glaubt er überall im Verb. fin. wahrzunehmen, zu dem als Subjektswort, nicht immer, aber in den meisten Fällen, appositionell ein Nominativ oder Vokativ hinzutrete (S. 46. 35. 59 f.). Dreierlei nämlich findet der Verf. in jedem Verb. fin., den Ausdruck eines Zustandes, einer Substanz und eine beide verbindende Kraft (S. 45. 77). Er sieht darin grade die Eigentümlichkeit und den Vorzug der flektierenden Sprachen, dafs in dem finiten Verbum Verbalinhalt und Subsistenz in einem einzigen Wort bis zur Unlöslichkeit verbunden erscheinen; er erkennt gar nicht die Möglichkeit an, etwas auszusagen oder überhaupt zu sagen, wenn nicht immer mindestens zwei Vorstellungen mit einander verbunden werden, ein Zustand und eine Subsistenz (S. 31. 37), und da es nun unleugbar Sätze giebt, die nur aus einem Worte bestehen, selbst im Nhd. die Imperative, so schliefst er, dafs eben im Verbum beide Vorstellungen enthalten seien. Auch auf andere Sätze beruft sich der Verf. In Goethes „Bin weder Fräulein, weder schön“ sei das Subjekt in bin enthalten und die erste Person durch diese Form ebenso deutlich bezeichnet, als durch das Pro-

nomen; wie sollte nun das Subjekt aus bin verschwinden, dadurch dafs man ich hinzusetzt? Ebenso sei es mit der zweiten Person; z. B. „Füllest wieder Busch und Thal" u. s. w. (S. 32 f.). Natürlich kann der Verf. auch nicht die Ansicht, zu der Miklosich in seiner berühmten Abhandlung über die Verba impersonalia gekommen ist, anerkennen. Ein Satz wie *pluit* sei keineswegs subjektslos (S. 30), die Personalendung bezeichne hier wie überall die Subsistenz, an welcher der Verbalinhalt haftend gedacht werde, sonst träte ja die für eine flektierende Sprache höchst befremdliche Thatsache ein, dafs *pluit* seinem Inhalte nach von *pluere* gar nicht verschieden sei. Durch den Infinitiv drücke man aus, dafs die Vorstellung der Naturerscheinung im Geiste ist und nichts anderes als diese von einer etwaigen Subsistenz ganz unabhängig gedachte Erscheinung, durch *pluit* hingegen, dafs das Regnen an etwas anderem, mir zwarvöllig unbekanntem, nur ganz bestimmt vom Redenden und etwa Angeredeten Unterschiedenen hafte (S. 31. 39).

Ich kann diesen Ansichten nicht beipflichten; in dem Verbum erkennt unser Sprachgefühl den Ausdruck einer Subsistenz ebenso wenig an, wie in dem Substantivum den Ausdruck eines Zustandes neben dem der Subsistenz. Mögen sich auch ursprünglich in dem finiten Verbum beide Vorstellungen verbunden haben, so dafs die Endung die Person, der Stamm den Inhalt bezeichnete; mag also ein Satz wie „Das Wasser fliefst" ursprünglich so empfunden sein, wie heutzutage „Das Wasser, es fliefst"; das zu bestreiten, bin ich ferne; jetzt aber ist es nicht mehr der Fall. Die ursprüngliche Form des einfachen aus Subst. und Verbum bestehenden Satzes war die, dafs der blofse Stamm des Verbums zum Subst. trat. Dann trat auch in solche Sätze die flektierte Form des Verbums ein, um allmählich die flexionslose Form zu verdrängen, wie das in allen europäischen Sprachen bereits der Fall ist. Weiter fand dann eine nochmalige Wiederholung des Pronomens statt, zunächst zum Zweck der Hervorhebung des Subjekts, dann auch ohne diese als Notwendigkeit; so ist es in den modernen Sprachen. (Vgl. über diese Vorgänge z. B. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte S. 209). Im Lateinischen können *amo, amas, amat* jedes ein vollständiger Satz sein; die Sätze entbehren des Subjektswortes, aber nicht eines bestimmten Subjekts. Im Nhd. hat nur noch der Imperativ diese satzbildende Kraft, während die Formen liebe, liebst, liebt den besonderen Ausdruck des Subjekts verlangen. Die Endungen der Flexion werden in ihrer ursprünglichen Bedeutung längst nicht mehr empfunden. Wie die Verbindung des Substantivums mit der flektierten Form der dritten Person zur Alleinherrschaft vordrang, verflüchtete sich die Bedeutung dieser Form, so dafs der so gebildete Satz schliefslich nicht mehr anders empfunden wurde als die ältere Verbindung des Substantivs mit dem unflektierten Stamm. Die fest gewordene Satzform wirkt dann weiter, sie führt zum selbstän-

digen Ausdruck des Subjekts auch neben der ersten und zweiten Person, so dafs auch diese allmählich die Fähigkeit, selbständig als Satzform zu fungieren, verlieren. Die Entwickelung geschieht in langsamem Fortschritt; das Alte und Neue bestehen neben einander, bis endlich das Neue die Alleinherrschaft gewinnt. Nicht ohne Grund bemerkt Paul a. a. O., dafs die Personenbezeichnung am Verbum für uns zwecklos geworden sei; sie hat nur noch insofern einigen Wert, als durch sie gelegentlich Unterscheidungen möglich werden, die auszudrücken nicht eigentlich ihre Aufgabe ist. Der Verf., dem diese Erscheinung so befremdlich vorkommt, übersieht, welche Bedeutung in der Sprachentwickelung das Vergessen hat; den Formen entschwindet ihre ursprüngliche Bedeutung; aber sie bleiben als Reste vergangener Epochen erhalten und übernehmen zum Teil neue Funktionen. Ohne dies Vergessen und ohne diesen inneren Wandel der mit den Formen verbundenen Vorstellungen hätten wir gar keine flektierende Sprache. — Sätze wie „Bin weder Fräulein“ u. s. w. beweisen nicht, was sie beweisen sollen. Ältere Satzform hat sich in ihnen erhalten; vom Standpunkt der nhd. Sprache erscheinen sie als elliptische Sätze; Heyses Beurteilung, die der Verf. S. 59 unbegreiflich findet, ist ganz richtig. Natürlich fallen auch die Einwendungen, die der Verf. gegen Miklosichs Auffassung der Verb. impers. erhebt. Diese Verba bezeichnen nichts als einen Vorgang, der nicht auf irgend welche Subsistenz bezogen wird. Denn die Behauptung des Verf.s, man könne nichts aussagen und überhaupt nichts sagen, wenn nicht immer mindestens zwei Vorstellungen mit einander verbunden würden, ein Zustand und eine Subsistenz, ist mir unverständlich und, soviel ich sehe, nur der Ausflufs seiner unbegründeten Theorie von dem dreifachen Inhalt des Verbum finitum.

Die geheimnisvolle verbindende Kraft, die in jedem Verbum zwischen Subsistenz und Zustand bestehen soll, ist nun dem Verf. die eigentliche Kopula, und das Wort in der Grammatik anders zu verwenden erscheint ihm unzulässig. Die gangbare Anwendung desselben habe unsägliche Verwirrung bereitet (S. 65); es sei eine Ungeheuerlichkeit, ein finites Verbum, das einen klar erkennbaren Inhalt habe, das den Hauptsatz eines ganzen Satzgefüges bilden könne, als Kopula zu bezeichnen (S. 67). Der Verf. verteidigt diese Ansicht mit besonderem Eifer; er ist wohl schon öfters in der Lage gewesen, sie gegen anders Denkende zu verfechten; dafs es ihm gelungen wäre, sie zu rechtfertigen, kann ich nicht finden. In dem Satze „Die Rose ist eine Blume“ hat das Verbum i s t keine andere Bedeutung, als die beiden Vorstellungen R o s e und B l u m e in das Verhältnis von Subjekt und Prädikat zu setzen. Der Satz läfst freilich schliefsen, dafs der Redende die Existenz der Rose voraussetzt, aber es ist keineswegs seine Absicht, diese Existenz auszusprechen (vgl. S. 71 f. 73). Das i s t ist notwendig für den Satz nicht durch seinen Inhalt,

sondern nur durch seine Form. Die deutsche Sprache verlangt im Aussagesatz ein Verbum finitum, und diese stereotyp gewordene Satzform verlangt den Gebrauch des verbalen Formwortes, gerade so, wie die stereotyp gewordene Satzform in Sätzen wie es taut das rein formale Subjekt es verlangt. Wenn man diesen formalen Gebrauch durch ein besonderes Wort, eben durch die Kopula, bezeichnet, so wüfste ich nicht, was dagegen zu erinnern wäre. Daran, dafs das Wort ist auch andere Funktionen in der Sprache hat, wird sich keiner stofsen, der sich nicht von der unrichtigen Voraussetzung leiten läfst, dafs die Sprache ein für allemal fertig sei und für jede Vorstellung und jede Verbindung von Vorstellungen einen fest stehenden, unzweideutigen Ausdruck besitze. Die Kopula ist ist ein Verbum finitum und kann daher auch die Beziehungen ausdrücken, welche durch die finiten Formen anderer Verba ausgedrückt werden, Beziehungen der Zeit und des Modus. Wenn ich z. B., um einer widersprechenden Behauptung entgegen zu treten, sage: „Hera ist die Gemahlin des Zeus; so ist es!“ (S. 70), so ist dieses ist nicht reine Kopula wie in dem vorher angeführten Beispiel, obwohl die Form dieselbe ist. Hier kommt der Modus, die indikativische Bedeutung der Verbalform in Betracht, ist = ist wirklich oder dennoch oder gewifs, und diese modale Bedeutung wird in der Sprache durch die Betonung angedeutet. In dem Satze „Homer ist ein grofser Dichter“ haben wir die Kopula, in dem Satze „Homer war ein grofser Dichter“ ist das Verbum mehr als Kopula, weil es zugleich ein Zeitverhältnis bezeichnet. Zwar ist ja auch ist eine Tempusform, aber eine Form, die nach unserem Sprachgebrauch auch da statt hat, wo wir von jeder Zeitbeziehung abstrahieren. In dieser Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit der sprachlichen Mittel liegt zugleich der Grund, dafs die Auffassung schwanken kann. In dem Satze „Homer ist ein grofser Dichter“ ist durch den Inhalt die Beziehung auf die reale Gegenwart ausgeschlossen; nicht so in dem Satze „Diese Rose ist schön.“ In diesem kann ich das Verbum ebenso auffassen wie in jenem, lediglich als Ausdruck der Verbindung von Subjekt und Prädikat, ich kann darin aber auch eine bestimmte Zeitbeziehung sehen und mich damit von dem Begriff der reinen Kopula entfernen, wie das in dem Satze „Diese Rose ist noch schön“ durch das Adverbium noch deutlich bezeichnet wird. — Ähnlich wie mit den verbalen Funktionen verhält es sich mit dem Inhalt des Verbums. Dasselbe Wort bezeichnet keineswegs immer denselben mathematisch genau bestimmten Begriff; es können sich damit verschiedene Nuancen der Vorstellung verbinden. Es ist ein Gott (existiert). Heute ist Theater (findet statt). Im Garten sind Bäume (befinden sich). Wir können für das Verbum sein verschiedene andere Wörter einsetzen, die doch nicht beliebig unter einander wechseln können, weil eben die Nuancen in ihrer Verschiedenheit

empfunden werden. Das Verbum sein kann als Vollwort und als Formwort gebraucht werden, aber beide Verwendungsarten sind nicht durch eine Kluft geschieden, sondern bezeichnen nur die äufsersten Grenzen eines in vielen Graden sich abstufenden Vorstellungsgebietes. In diesen Thatsachen liegt nichts Befremdendes und Verwirrendes; befremdend und verwirrend wäre es nach meiner Ansicht vielmehr, wenn man sich der Anerkennung dieser im Wesen der Sprache begründeten Mannigfaltigkeit verschliefsen wollte. Nur so viel kann ich dem Verf. einräumen, dafs die Schulgrammatik den Terminus Kopula entbehren kann. Wenn die Grammatik die Erscheinung, wie ein Vollwort zum Formwort werden kann, ins rechte Licht gesetzt hat, ist die Hauptsache gethan; ob sie das Ende der Entwickelung bei einem einzelnen Verbum durch einen besonderen Namen bezeichnen will, ist ziemlich gleichgiltig.

Auf denselben Anschauungen beruhen die wesentlichsten Einwendungen, welche der Verf. im vierten Kapitel gegen die grammatischen Lehren vom bestimmten und unbestimmten Artikel, den Hilfszeitwörtern und den Präpositionen erhebt. Der bestimmte Artikel ist ihm nur Pronomen dem., der unbestimmte nur Zahlwort, die Hilfszeitwörter nur Verba, als Präpositionen gar will er nur die gelten lassen, welche zur Komposition beim Substantivum und Verbum dienen, und inbesondere die Präpositionen mit dem Genetiv aus den Grammatiken überhaupt streichen. Die treibende Kraft ist überall dieselbe: der Verf. verkennt die sprachlichen Änderungen, die sich in der Vorstellung des Sprechenden vollziehen. Er behauptet ganz kühn, es sei wissenschaftlich ohne alle Frage unhaltbar und didaktisch zu mifsbilligen, wenn ein und dasselbe Wort bald dieser bald jener Wortklasse zugewiesen werde (S. 78). Im Gegenteil; es wäre unwissenschaftlich, wenn man es unterlassen wollte. Die Konjunktion dafs ist ursprünglich nichts als das Neutrum des Pron. dem., aber nichts desto weniger ist sie jetzt, und schon seit lange, Konjunktion, und zwar die wichtigste unserer Sprache. Wir bezeichnen das Wort als Konjunktion, weil es grammatische Funktionen hat, die das Sprachbewufstsein von seiner urprünglichen Bedeutung vollständig isoliert hat. — Das Wort als brauchen wir jetzt als Vergleichungspartikel und als Zeitpartikel. Mit Hilfe der Sprachgeschichte können wir beide Bedeutungen auf ihren gemeinsamen Ursprung zurückführen; aber für unser Sprachbewufstsein liegen die beiden Funktionen getrennt von einander; der Ursprung und ein Teil der vermittelnden Zwischenglieder sind in der Sprache vergessen, beide Funktionen sind isoliert, und die Grammatik würde sehr unwissenschaftlich verfahren, wenn sie diesen Vorgang nicht anerkennen wollte. Es kann nicht anders sein, als dafs solche Isolierungen ganz allmählich eintreten. Zuerst wird die Verbindung lebendig gefühlt, mit der Zeit verblafst sie. So lange als nur in der Vergleichung nach einem Positiv

stand, war die Beziehung auf die ursprüngliche Bedeutung immer noch möglich. Wie weit dieselbe bei dem einzelnen Sprechenden und Hörenden lebendig war, ist eine andere Frage; das Sprachgefühl der Individuen kann in diesem Punkte sehr wohl verschieden sein. Der Gebrauch des vergleichenden als nach einem Komparativ setzt die Isolierung oder das Vergessen der ursprünglichen Bedeutung voraus. — Denselben Vorgang erkennen wir bei Präpositionen. Bei anstatt liegt die Beziehung auf das Substantivum Statt noch sehr nahe, und das Sprachbewufstsein für die Identität läfst sich hier sehr leicht wecken. Aber dafs das sich selbst überlassene Sprachgefühl die Isolierung vorgenommen hat, beweist die Existenz der Präposition statt, die das nach der ursprünglichen Bedeutung unentbehrliche an hat fallen lassen. Die Grammatik führt demnach beide Wörter mit Recht unter den Präpositionen an. — Davon also, dafs es ohne alle Frage unwissenschaftlich sei, ein und dasselbe Wort bald dieser bald jener Wörterklasse zuzuweisen, kann gar nicht die Rede sein. Aber auch warum es didaktisch nicht zu billigen wäre, sehe ich nicht ein. Mir würde es verwerflich erscheinen, den Schüler mit willkürlichen starren Kategorieen über das Wesen der Sprache zu blenden. Warum soll er vor der Einsicht bewahrt werden, dafs diese Kategorieen fliefsend sind, dafs sie nach dem Wesen der Sprache fliefsend sein müssen, dafs die sprachlichen Mittel, so mannigfach sie sind, der Mannigfaltigkeit der Vorstellungen keineswegs entsprechen, und wie die Sprache, selbst ohne äufsere Vermehrung des Sprachgutes, neue Mittel gewinnt.

Auf andern Voraussetzungen beruht das Kapitel über die verkürzten, nackten und bekleideten und zusammengezogenen Sätze. Der Verf. macht es sich hier leicht mit seiner Kritik. Er stellt eine Definition von Satz auf und verwirft dann, was zu seiner Definition nicht pafst. Er erkennt als Sätze nur solche Wortverbindungen an, die ein Verbum finitum haben, und erklärt es darauf gestützt für eine bodenlose Verwirrung von Sätzen zu sprechen, wo ein Verbum fin. fehlt (S. 92; vgl. auch S. 23 f.). Den Grund für dieses „sonderbare und widerspruchsvoll erscheinende Verfahren“ sieht er in der Verwechselung grammatischer Form mit dem Gedankeninhalt (S. 92. 99). Auf diesem Wege, meint er, könne man dahin kommen, auch auf das andere wesentliche Merkmal Verzicht zu leisten, dafs jeder Satz aus Worten bestehe. Diese Bemerkung ist ohne Zweifel geistreich, aber doch schwerlich stichhaltig. Ich finde, dafs der Verf. den Begriff Satz zu eng fafst; ich würde unbedenklich eine Wortverbindung wie „Aufgepafst Kinder!“ ebenso wohl als Satz bezeichnen, wie „Pafst auf Kinder.“ Jedenfalls braucht man für diese Teile unserer Rede, die ebenso vollständig wie Sätze mit einem finiten Verbum dastehen, einen Namen, und warum sollte man sie nicht Satz nennen? Den Unterschied verkenne ich natürlich nicht; die Grammatik soll ihn auch bezeichnen; aber sie soll das gehörig Unterschiedene auch

gehörig unter höheren Einheiten zusammenfassen. Was der Verf. unter der unseligen Vermischung der grammatischen Form mit dem Gedankeninhalt versteht, ist mir auch hier nicht klar. Die Sprache besteht doch nicht nur aus sinnlichen Lauten, sondern aus Lauten, die der Ausdruck von Vorstellungen sind, und beides zusammen ist das Gebiet der Sprachwissenschaft. — Dafs mit den zusammengezogenen Sätzen in den Grammatiken viel Unfug getrieben wird, gebe ich gerne zu und habe es früher auch in dieser Zeitschr. gelegentlich hervorgehoben. Aber ich halte es nicht für geboten, die termini ganz zu verwerfen. Der Verf. sieht das meiste von dem, was man als verkürzte Sätze zu bezeichnen pflegt, als Satzglieder, was man gemeinhin zusammengezogene Sätze nennt, als einfache Sätze mit verdoppelten oder vervielfachten Satzgliedern an. Aber dafs damit sehr Verschiedenes, nicht nur dem Inhalt sondern auch der sprachlichen Form nach sehr Verschiedenes, zusammengeworfen wird, ist nicht zu verkennen. Die Grammatik bedarf einer genaueren Sonderung, und mir scheint es ganz zweckmäfsig, zur Bezeichnung derselben die hergebrachten termini zu verwenden und für eine verständige Auffassung derselben zu sorgen. Es ist das der Weg, den auch die unbewufst fortgebildete Sprache in tausend Fällen eingeschlagen hat. — Zum Schlufs sei noch hervorgehoben, zu welcher wunderlichen Konsequenz der Verf. sich durch seine Verbaltheorie führen läfst. Satzglieder jeder Art können in einem Satze mehrfach vertreten sein, nur nicht das Prädikat. „Dafs es einen Satz mit verdoppeltem Prädikat, d. h. Verbum finitum, gar nicht geben kann, dafs dadurch vielmehr grammatisch genommen stets zwei Sätze entstehen, braucht nach dem früheren Gesagtem keiner weiteren Darlegung" (S. 102). Darnach würde also der Satz „Wir haben Essen und Trinken" ein einfacher Satz mit doppeltem Objekt sein; hingegen „Wir essen und trinken" wären zwei Sätze, und „Wir haben gegessen und getrunken" wiederum nur einer. Solche Theorieen beglücken uns nicht.

Ref. hat die Ansichten des Verf.s eingehend behandelt, weil sie, wenn sie richtig wären, von grofser Bedeutung sein würden, und weil zu befürchten ist, dafs die treffliche Darstellung manchen Leser, der grammatischen Studien ferner steht, gewinnen oder ohne Not beunruhigen könnte. Man merkt es der Schrift an, dafs der Verf. seinen Stoff öfter als einmal mit selbständigem Nachdenken durchgearbeitet und mit Sorgfalt ausgearbeit hat. Sie erscheint als eine reife Frucht, aber — als eine Frucht, die auf ungünstigem, zu magerem Boden erwachsen ist. Wenigstens glaube ich sowohl aus den Ansichten, die der Verf. vorträgt, als auch aus seinen Citaten schliefsen zu müssen, dafs er den Fortschritten der historischen Sprachwissenschaft, die allein die angeregten Fragen mit Erfolg behandeln kann, fern geblieben ist.

Bonn. W. Wilmanns.

Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin. — Berlin, S. Calvary u. Co. II. Jahrgang (1880) 307 S. III. Jahrgang (1881) 322 S.; Leipzig, C. Reifsner. IV. Jahrgang (1882) 315 S. 8. Jeder Band 8 Mark.

Dem ersten Bande des Jahresberichts (1879) hat diese Zeitschrift 1880 S. 691—692 eine empfehlende und für die Herausgeber ermutigende Anzeige gewidmet. Seitdem sind in regelmäſsiger Folge drei weitere Jahrgänge erschienen, welche, dem Programm gemäſs, bemüht waren, durch kurze, doch erschöpfende Referate eine handliche und zuverlässige Übersicht über alle Arbeiten zu liefern, welche binnen Jahresfrist auf dem Gebiete der germanischen Philologie erschienen sind. Der Jahresbericht verschmäht eine trockene Aufzählung von Titeln, ist aber auch kein Rezensionsblatt, das vermöge seines Umfangs verhältnismäſsig nur wenigen Arbeiten Berücksichtigung zu teil werden läſst. Er sucht vielmehr durch kurze Inhaltsangaben, durch präzise Kennzeichnung des Standpunktes und Wertes der verzeichneten Schrift anzudeuten, ob und wie dieselbe den von ihr behandelten Gegenstand fördert und wie weit sie wissenschaftliche Beachtung verdient; in gleicher Weise strebt er nach Vollständigkeit. Daſs diese Bemühung nicht ohne Erfolg geblieben, zeigt der stetig wachsende Umfang besonders der spezielleren Forschungskreisen gewidmeten Abteilungen, wie der mittelhochdeutschen, englischen, mittellateinischen.

Mit dem zweiten Jahrgang trat auf Veranlassung verschiedener Stimmen aus Lehrerkreisen zu den 21 Abteilungen des Berichtes eine neue hinzu, die über die pädagogische Verwertung der Wissenschaft orientiert und von den Werken Rechenschaft giebt, die dem deutschen und englischen Unterricht dienen sollen. Auch diese Abteilung hat beständig zugenommen: sie umfaſst im letzten Jahrgange über 200 Nummern.

Berlin. Hans Löschhorn.

Richard Schillmann, Bilder aus der Geschichte der märkischen Heimat. 1. Bändchen, bis zum Anfange des 16. Jahrhunderts. Berlin, L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius), 1883. VIII und 176 S. kl. 8.

Der historische Sinn der Jugend wird gewiſs am besten geweckt durch die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Heimat; die Liebe zur Heimatsprovinz ist die Grundlage des Patriotismus. Die Geschichte der Mark Brandenburg entbehrt freilich im Vergleiche zu derjenigen mancher anderen Territorien zum guten Teile jenes poetischen Hauches, der die Gemüter der Lernenden von vorn herein fesselt; um so mehr ist es geboten, alles das nach Möglichkeit herbeizuholen, was in dieser Beziehung wertvoll ist. Das scheint der leitende Gesichtspunkt des Verf.s bei der Zusammenstellung des vorliegenden Buches gewesen zu sein, und weil es ihm gelungen ist, diesem Streben in gewissen Grenzen gerecht zu werden, hat sein Buch unstreitig Wert und kann

als eine willkommene Gabe in dem Kreise der für die Jugend berechneten Darstellungen der Entwicklung der Mark begrüfst werden.

In einer Reihe von 73 Erzählungen, die unter sich nach den Vorgängen aus der Wendenzeit, aus der Zeit der Anhaltiner, der Baiern, der Luxemburger und der Zollern in fünf Gruppen gesondert sind, werden uns die Verhältnisse der Heimatsprovinz bis zum Anfange des 17. Jahrhunderts (insofern stimmt der Inhalt mit der Titelangabe nicht überein) vorgeführt. Diese Bilder sollen natürlich kein eigentliches Lehrbuch für die Schule ausmachen, aber nach des Verf.s eigener, in der Vorrede ausgesprochenen Meinung doch willkommene Ergänzungen zu den Lehrbüchern bieten; und dazu sind sie nach des Ref. Ansicht sehr geeignet. Die einzelnen Erzählungen, nach Möglichkeit den ältesten Quellen entnommen und auch im Tone der Darstellung denselben angepafst, entbehren glücklicherweise aller novellistischen Ausschmückungen und spiegeln in der That in ihrer schlichten, sachgemäfsen Art treu und ansprechend den Charakter der Zeiten, des Volkes und des Landes wieder. Das kulturgeschichtliche Element kommt dabei in einer dem jugendlichen Sinne und der jugendlichen Fassungskraft völlig adäquaten Klarheit und Vollständigkeit zur Geltung; und ob der Schüler die Abschnitte über Gero, Stoinef und Jaczko oder über die Gründung der Klöster Zinna und Lehnin und über die Niederlassungen der Johanniter und Templer, ob er die Erzählungen von dem falschen Waldemar, über das Unwesen der Raubritter und deren Niederwerfung, oder über den Einzug der Hohenzollern in die Mark und die Einführung der Reformation, ob er endlich von dem heiligen Blut zu Wilsnack und Beelitz, von Michael Kohlhase, von der weifsen Frau und den Hexenprozessen liest, — überall wird er Vorstellungen in sich aufnehmen, die ihm die Eigenartigkeit der altmärkischen Vorfahren anschaulich und richtig vergegenwärtigen und ihm eine tiefe Anhänglichkeit an die märkische Heimat einflöfsen. Dabei ist die Rücksicht auf die bedeutenderen rein politischen Vorgänge nicht aufser Acht gelassen, so dafs das Büchlein wirklich als eine treffliche Füllung des Rahmens, den die Lehrbücher der brandenburgischen Geschichte bieten, angesehen werden kann. Mag auch hier und dort der Inhalt manches Abschnittes der Überschrift nicht recht entsprechen, wie es z. B. im 19. u. 25. Abschnitt der 5. Abteilung der Fall ist, mögen auch die nicht gerade selten auftretenden Druckfehler störend sein — nach beiden Seiten möchte eine gröfsere Sorgfalt für eine spätere Auflage wünschenswert sein —, jeder Lehrer der Geschichte wird doch, wie Ref. glaubt, dieses Buch gern in den Händen seiner Schüler sehen und es ihnen zur gelegentlichen Anschaffung empfehlen; auch für Schüler- und Volksbibliotheken möchte es ein gewinnbringender Erwerb sein.

Eberswalde. Fr. Boldt.

A. Kirchhoff, Schulgeographie. 2. Auflage. Halle a/S., Waisenhausbuchhandlung, 1883. 252 S. 8. Pr. 2 M.

Vor kurzem ist der ersten Auflage der Kirchhoffschen Schulgeographie, einer nach des Verf.s eigener Angabe ungewöhnlich starken, die zweite gefolgt. Es hat sich demnach der Wunsch, den die zahlreichen Besprechungen wohl ausnahmslos der ersten Auflage mit auf den Weg gaben, mit kaum erwarteter Schnelligkeit erfüllt: der neue Leitfaden hat sich in dem deutschen Schulgebiet Bahn gebrochen. Die nachstehenden Zeilen haben weniger den Zweck, auf die nicht unerheblichen Verbesserungen und Berichtigungen der neuen Auflage hinzuweisen, als vielmehr den davon unberührten Grundcharakter des Buches noch einmal in seiner wesentlichen Verschiedenheit von den bisherigen Lehrbüchern hervorzuheben und diese Neuerung als eine ebenso notwendige wie glücklich gelungene aufzuzeigen. Das ist nun freilich schon von gar vielen Seiten geschehen: auch diese Zeitschrift hat bald nach dem ersten Erscheinen des Buches eine durchaus zustimmende Rezension gebracht. Und doch tadle niemand mein Vorhaben als eine leidige Wiederholung. Gerade das Reformatorische des fragl. Werkes rechtfertigt nicht blofs, sondern fordert solche Wiederholung: es gilt, gegen die zähe Existenz eingelebter Schulbücher anzukämpfen, die nicht einem ersten, nur einem oft wiederholten Ansturm zu erliegen pflegt. Wer Derartiges unternimmt, hüte und verwahre sich gegen den Vorwurf mangelnder Pietät, welche denen gebührt, die durch ihr Schaffen ihrer Zeit treffliche Dienste geleistet. Und wer möchte in Abrede stellen, dafs das zur Zeit noch verbreitetste Schulbuch, das von Daniel, in der Geschichte der Schulgeographie einen wahren Ehrenplatz einnimmt, ja dafs mit seinem einstigen Erscheinen eine neue Epoche in dieser Disziplin anhob? Am wenigsten gewifs der, der das Werk seines Vorgängers und die in seinem Geist gehaltenen Arbeiten, wie die von Seidlitz u. a., darauf fortbauend mit dem seinigen zurückzudrängen, zu überwinden hofft: hat er doch selbst nach des Verfassers Tode durch mehr denn 50 Auflagen dem verwaisten Buche seine umgestaltende und bessernde Thätigkeit gewidmet, um es nicht allzu weit hinter der fortschreitenden Wissenschaft zurückbleiben zu lassen; aber freilich ist er, wie Ref. aus zuverlässiger Quelle erfährt, schon seit zwei Jahren von dieser Redaktionsarbeit zurückgetreten, wiewohl die letzten Auflagen noch immer unter seinem Namen gehen, weil er sich überzeugen mufste, dafs sich in den einmal gegebenen, kaum antastbaren Rahmen des Buches eine schulmäfsige Wiedergabe der so rapide fortgeschrittenen Wissenschaft nicht wohl mehr einfüge. Hier konnte blofse Überarbeitung nicht mehr helfen: eine ganz neue Grundlage wollte gelegt sein.

Es ist die alte und neue Richtung, die sich nun in den beiden Büchern gegenüberstehen; wer sich zu der einen oder andern schlagen will, hat sich zuvor über folgende Kernfrage zu entscheiden: Soll die Schulgeographie im wesentlichen nur dazu

dienen, dem Schüler ein topographisch-statistisches Verzeichnis gleichviel ob nackter oder etwas ausgeputzter Zahlen und Namen einzuprägen, oder soll sie ihn zugleich einführen in den natürlichen kausalen Zusammenhang der verschiedenen Erscheinungsobjekte unserer Erdoberfläche? Im ersteren Fall wird sie natürlich hauptsächlich das Gedächtnis des Schülers in Anspruch nehmen, es stofflich bereichern und belasten, im anderen dagegen wendet sie sich vorzugsweise an seinen Verstand, schult seine Denkkraft und gewährt ihm damit all das Vergnügen, was aus der begriffsmäfsigen Ergründung bisher dunkler Vorgänge entspringt. Die Beantwortung jener Kardinalfrage entscheidet zugleich über die Wahl zwischen Kirchhoff und Daniel. Steckt dieser noch tief, wenn auch nicht ganz, in der beschreibenden Richtung, so erhebt sich der erstere energisch darüber hinaus zu einem mehr wissenschaftlichen Betrieb auch der Schulgeographie. Das Untersuchungsgebiet der geographischen Wissenschaft umfafst alle Erscheinungsformen der Erdoberfläche nach ihrer örtlichen Verteilung, Bedingnis und Wechselwirkung; begnügt sich die blofs beschreibende Richtung damit, nur über die erstere Beziehung Auskunft zu geben, das räumliche Auftreten der geographischen Erscheinungen rein thatsächlich festzustellen, so sucht die wissenschaftliche hingegen zugleich nach Möglichkeit die Entstehungsgründe und Wechselbeziehungen derselben aufzudecken, eine Aufgabe, die sich nicht lösen läfst, ohne gleichmäfsig auf alle geographischen Elemente, Klimatologie, Geologie, Orographie, Hydrographie u. s. w. Rücksicht zu nehmen. Ich sagte oben von Daniels Leitfaden, dafs er vorwiegend nur der beschreibenden Richtung huldige. Wenn er beispielsweise davon redet[1]), dafs der Bodenreichtum ein Wachstum der Bevölkerung oder der regelmäfsig wiederkehrende Tropenregen die alljährlichen Nilüberschwemmungen verursacht, so befolgt er hier eben auch das wissenschaftliche Prinzip der Begründung. In der That dürfte es kein Lehrbuch geben, welches dasselbe gänzlich vermissen liefse. Nur dafs es für einige Gebiete, wie Meteorologie und Geologie, so gut wie garnicht und anderwärts auch blofs in vereinzelten Anläufen zum Ausdruck kommt, statt das Ganze gleichmäfsig zu durchdringen. Freilich sind wohl allen Lehrbüchern mehrere Kapitel allgemeiner Erdkunde, aber auch hier mit fast völligem Ausschlufs der erwähnten Forschungsgebiete, beigegeben; doch das ist ein durchaus unzureichender Notbehelf, der nur die Unentbehrlichkeit allgemein erdkundlicher Aufklärung beweist: das wahrhaft Nutzbringende, das formal Bildende, das Wissenschaftliche liegt erst darin, dafs begründende Erörterungen die Einzelthatsachen auf Schritt und Tritt begleiten. Es ver-

[1]) Es verschlägt für unseren Zweck nichts, ob diese begründenden Bemerkungen von dem ursprünglichen Verfasser oder späteren Herausgeber herrühren, wie denn überhaupt im folgenden nicht eine frühere Gestalt des Danielschen Leitfadens, sondern die ihm von Kirchhoff gegebene letzte Fassung zu Grunde gelegt wird.

hält sich damit ganz so wie mit der Geschichte; das rohe Material der zahllosen Thatsachen mufs durchgeistigt, das zusammenhangslose Gemengsel innerlich verknüpft werden; so erst steigert sich das tabellarische Wissen zu pragmatischer Kenntnis. Warum entzieht man der Geographie so geflissentlich, was man einer in manchem Betracht verwandten Wissenschaft längt als etwas Selbstverständliches zuerteilt? Hier also setzt Kirchhoff den Hebel ein. Wo immer es angeht, beschreibt er nicht blofs; er begründet und verknüpft unmittelbar auch das Beschriebene und holt sich zu diesem Behuf im Gegensatz zu dem bisher beliebten Verfahren sein Rüstzeug gleichmäfsig aus allen Hülfswissenschaften der Geographie, wie aus der Boden-, Pflanzen-, Tierkunde und Geschichte, so auch aus Metereologie und Geologie. Vornehmlich diese beiden Punkte sind es, wodurch Kirchhoff eine neue Methode und neue Zielpunkte der Schulgeographie — natürlich nur wie sie sich in den bisher gebräuchlichen Schulbüchern ausnahm — begründet oder richtiger die althergebrachten nur vertieft; denn er thut im Grunde nur ganz, was bis dahin blofs halb gethan wurde; er geht denselben Weg, aber weiter. Dafs er mit dem bisherigen ganz unpädagogischen Verfahren, wonach die Erörterung über Grund und Wesen der geographischen Dinge für sich, losgelöst von den Dingen selbst, lediglich in einige allgemeine Kapitel zusammengedrängt wurde, radikal aufräumt, dafür wird ihm jedermann Dank wissen; hinsichtlich der anderen Neuerung aber, der Einbeziehung auch meteorologischer und geologischer Darlegungen, dürften die Bedenken nicht so bald und leicht verstummen. Man wendet ein, das gehe über den Horizont von Schule und Schülern hinaus und kürze die Rechte der akademischen Fortbildung. Allein Referent bekennt nicht einsehen zu können, was denn an den Grundthatsachen der beiden genannten Wissenschaften so ausnehmend Schwieriges sein soll, dafs sie sich dem Schüler nicht ebenso nahe- und beibringen liefsen, wie die Elemente der übrigen Disziplinen. Noch jede praktische Probe auf die bezüglichen Darlegungen Kirchhoffs hat ihn in diesem seinem Unglauben bestärkt, und er lebt der guten Hoffnung, dafs Zeit und Praxis die Zweifel an ihrer Verwertbarkeit und Nützlichkeit schon beseitigen werden. — Vielleicht das erste und vornehmste Gebot aller Schulpädagogik ist dies: halte Mafs! Und hat man Kirchhoffs Prinzipien zugestimmt, so steht noch in Frage, ob er sie auch mit glücklichem Takt durchgeführt hat, ob er die Klippe des Zuviel, die hier bedrohlicher war als die des Zuwenig, weislich gemieden. Die Zahl der geographischen Lehrstunden an unseren höheren Schulen ist durch die revidierten Lehrpläne nicht in dem Grade erhöht worden, dafs man die Anforderungen an die Lernkraft der Schüler merklich steigern könnte. Nun bringt Kirchhoff allerdings viel Neues, selbst auf den bisher schon ausgebeuteten Teilgebieten der Geographie wie Zoologie, Botanik, Geschichte, Volkswirtschaft, aber doch, wie ich überzeugt bin, ohne dem Schüler eine Mehrarbeit zuzumuten; im Gegenteil, ich

möchte glauben, dafs sein Lehrbuch, obschon es äufserlich umfänglicher ist als z. B. der kleine Daniel, eine Verminderung des häuslichen Arbeitspensums der Schüler zur erwünschten Folge haben wird. Der Grund liegt in der Qualität des ausgewählten Stoffs und in der Methode seiner Aneignung. Nichts lernt sich schwerer als trockne Namen und Zahlen, nichts leichter als einmal verstandene Zusammenhänge; etwa vergessen, erfrischen sie sich leicht wieder im Gedächtnis, weil der blofsen Erinnerungskraft hier immer eine andere Geisteskraft, das Denkvermögen, zu Hilfe kommt. Von dieser Wahrheit hat K., hier ganz in Übereinstimmung mit den neueren Lehrplänen, die durchweg auf möglichste Beschränkung des blofs Thatsächlichen hinarbeiten und das Heil des Jugendunterrichts vor allem in der Anregung selbstthätigen Denkens erblicken, eine ausgiebige Nutzanwendung gemacht. Er streicht das herkömmliche Zahlen- und Namenregister unserer geographischen Schulbücher mit energischer Hand zusammen, ohne irgendwie ins Extrem zu verfallen, und gewinnt schon dadurch Raum für eine tiefere, natürlich immer blofs propädeutische Einführung in die wissenschaftliche Geographie. Ein Rezensent des pädagogischen Archivs hat sich in dankenswerter Weise die Mühe nicht verdriefsen lassen, Seidlitz, Daniel und Kirchhoff auf die gröfsere oder geringere Fülle ihrer Zahlen- und Namensangaben zu vergleichen, danach figuriert Seidlitz mit 1300, Daniel mit 1000, Kirchhoff blofs mit 700. Vielleicht sieht aber der eine oder andere grade darin eine Beeinträchtigung dieses Unterrichtsfachs; vor allem, mag er meinen, gelte es doch, dem Schüler für seinen späteren Eintritt ins praktische Leben, meinetwegen auch für die Lektüre der Zeitungen u. s. f., eine Kenntnis von der Existenz und Lage möglichst vieler Ortschaften zu vermitteln. Nun wohl, ein solcher Anwalt des alten unseligen schulgeographischen Zopfs steht auf demselben Standpunkt, dem man bedauerlicherweise so oft noch in „gebildeten Kreisen“ begegnet, wenn man auf eine vom Zufall des Gesprächs aufgeworfene Frage nach der Lage irgend eines kleineren Orts oder Flusses die Antwort schuldig bleibt und nun als schlechter Geograph gebrandmarkt wird. Aber was haben denn diese ins Unendliche ausdehnbaren Detailkenntnisse mit der Geographie als Wissenschaft gemein? Ginge sie darin auf, so wäre sie nicht wert, so zu heifsen und an Schulen auch nur die vergleichsweise spärliche Vertretung zu finden, die sie findet. Immerhin thun die neuen Lehrpläne recht daran, dem Erwerb eines festen Stammes topographischer Kenntnisse seitens der Schüler, der ihnen die Fähigkeit zu rascher Orientierung mitteile und von ihrer späteren Berufsthätigkeit von selbst erweitert werde, eine besondere Bedeutung beizulegen; und K. verkennt diese Aufgabe so wenig, dafs er sie immer noch für die hauptsächlichste allen Schulunterrichtes hält; erfolgreich ist er dabei bemüht, diesen beschreibenden Partieen das Langweilige und schwer Erlernbare durch glücklich gewählte

Bilder zu benehmen, mehr aber noch durch beständige Inanspruchnahme der zeichnenden Methode. Kein Zweifel, dafs sie zur festen Einprägung der Topik und zugleich zu grofser Zeitersparnis führt. Und damit wird wieder Zeit für den eigentlichen Denkstoff frei und verwendbar. Jeder Schulfachmann mag sich glücklich schätzen, auch auf diesem Gebiet endlich über ein Unterrichtsmittel zu verfügen, das ihm die lästige Mühe eigener Redaktion der überreichen Atlasbilder zu Zeichenzwecken fortan gänzlich erspart; ich meine den kürzlich herausgegebenen und für ein Billiges käuflichen Zeichenatlas von E. Debes, der mit steter Rücksichtnahme auf Kirchhoffs Lehrbuch und unter dessen eigner Mitwirkung entworfen ist: von einem mehrmaligen Nachbilden dieser Vorlagen seitens der Schüler, natürlich nach vorgängiger mündlicher Durchnahme, verspricht sich die beigegebene Erläuterungsschrift, wie ich aus meiner Erfahrung bestätigen darf, mit Recht eine ebenso rasche wie sichere Einprägung der Topographie. Bislang beschränkte man sich meines Wissens darauf, für die zeichnende Methode Gradnetze und Umrisse zu entwerfen, Bemühungen, die in dem bekannten Netzatlas von O. Delitsch wohl zu den besten Ergebnissen geführt haben. Allein die erfolgreiche Anwendung dieser Kartenblätter behinderte nur zu oft die Verschiedenheit ihrer Projektion von derjenigen, in welcher das in der Hand des Schülers befindliche entsprechende Atlasbild gehalten war; und immer blieb für den Lehrer und zum Teil auch für die Schüler die schwierige und mühsame Zurechtlegung desselben übrig; zudem zeichnen die letzteren erfahrungsgemäfs lieber mit Bleistift oder Feder auf Papier, als mit der unsauberen und leicht verwischbaren Kreide auf jene Wachspapptafeln. Und da endlich diese, zumal bei ihrer schnelleren Abnutzung, weit teurer sind als die entsprechenden Karten des Zeichenatlas, so scheint mir eine Zugrundelegung des letzteren beim zeichnenden geogr. Unterricht vor allen anderen Verfahren unbedingt den Vorzug zu verdienen.

Nicht minder unterscheidet sich K. zu seinem Vorteil von den gangbaren Lehrbüchern durch die methodische Anordnung des Stoffs. Er hält an der eingebürgerten und unangreifbaren Verteilung auf 3 Kurse fest, aber doch mit einem tiefgreifenden Unterschied. Pflegte man bisher, wie auch Daniel, mit der allgemeinen Erdkunde den Anfang zu machen, so hat Kirchh. die pädagogische Ungeheuerlichkeit dieser Disposition erkannt und glücklich überwunden. Übrigens möchte Ref. bezweifeln, dafs die Schulpraxis irgendwo in Nachahmung dieser Anordnung wirklich auf die Einprägung dieses allgemeinen Teils auf unterster Klassenstufe losgearbeitet hätte: schon ein einmaliger Versuch müfste durch die ausbleibenden oder allzu spärlichen Erfolge von der Wiederholung zurückgeschreckt haben. Es war dies Arrangement wohl mehr eine Schwäche des Lehrmittels als der Praxis, natürlich begleitet von der unliebsamen Folge, dafs der Lehrer das auch für die Anfänge Unentbehrliche durch eine zeitraubende und

unerquickliche Redaktionsarbeit herausziehen mufste. Kirchh. hat nun ohne allen Zweifel den richtigen Ausweg gefunden; er dreht nicht etwa die Reihenfolge einfach um, so dafs er den allgemeinen Stoff ans Ende stellte, sondern verteilt ihn auf alle drei Lehrstufen und zwar in doppelter Art, indem er ihn, wie bereits ausgeführt ist, überall, wo es angeht, organisch in die Detailbesprechung hineinarbeitet und überdies die für deren Verständnis nötigen Vorbemerkungen allgemeiner Natur am Beginn jeder Stufe vorausschickt. So wird einleitungsweise in der ersten über Himmelsrichtungen, Jahreszeiten, Temperatur und Niederschläge, Bodenformen, Bewässerungsarten, Pflanzen, Tiere und Menschen das Wichtigste mitgeteilt, auch hier schon nicht weniges, wovon in anderen derartigen Büchern trotz seiner Wichtigkeit sich nichts oder nur Unzulängliches findet und das alles — vielleicht bis auf einige leicht umtauschbare Fremdwörter wie bspw. Flufssystem statt Flufsnetz — in so elementarer und fafslicher Weise, dafs es sich dem Verständnis des Anfängers unschwer erschliefsen läfst. Gleiches gilt von Abschnitt II, der Globuslehre, wobei allerdings eine teilweis sogar experimentelle Veranschaulichung am Globus unerläfslich ist. Dann bahnt sich der Verf. durch einige allgemeine Vorbemerkungen den Weg zu einer übersichtlichen Länderkunde, auf die ich, wie auf ihre spätere Erweiterung im Hauptteil des Ganzen, bei späterer Gelegenheit noch des näheren eingehe. In jenem teilt er die Flächengröfsen und Einwohnerzahlen der Erdteile im voraus mit, aber nicht nach der alten Manier für sich, sondern in Form einer vergleichenden Skala, wodurch sie einmal leichter im Gedächtnis haften und zugleich ihrer Nacktheit und Anschauungslosigkeit enthoben werden. Auch unterläfst Verf. nicht, den wichtigen Unterschied zwischen Volksmenge und Volksdichte klarzulegen. Die Brücke zur mittleren und wichtigsten Lehrstufe baut er sich durch einige Kapitel unter der Aufschrift „Vorläufiges aus der allgemeinen Erdkunde“, worin er sich eingehend über Temperatur, Winde, Niederschläge unter Hinweis auf ein beigegebenes Kärtchen, dann noch über Meer, Gebirge, Gletscher und Flüsse ausläfst. Namentlich die ersteren Darlegungen dürften in keinem Lehrbuch auch nur entfernt ihres Gleichen haben, bei der Mehrzahl einfach schon deshalb nicht, weil darin klimatologische Begründungen in ungerechtfertigter Weise ausgeschlossen werden. Die dritte Lehrstufe fafst dann durch fortwährende repetitorische Rückweise, knappe Wiederholungen und mannigfache Ergänzungen das Ganze zu einem System zusammen und schmiegt sich mit ihren gröfseren Ansprüchen an die Denkthätigkeit und die Urteilsreife der Schüler an einen durch die neueren Lehrpläne ja geforderten und mit einer Wochenstunde bedachten Sekundakursus an, eine Anpassung, der die entsprechenden Partieen anderer Lehrbücher gänzlich ermangeln. Die Ausarbeitung dieser dritten Lehrstufe mufs man um so mehr anerkennen, je schwieriger es war, mit so reichhaltiger Kürze und anziehender Lebendigkeit über alle Teilgebiete

der Geographie zu unterrichten, über Sonnensystem, Doppelbewegung und Gesamtbeschaffenheit der Erde, über Wärme und Niederschlag, Meeresboden und Meerwasser, über Festland, Inseln, Bodenerhebungen, Seeen und Flüsse, über Pflanzen- und Tierverbreitung und schliefslich über den Menschen und sein Verhältnis zur Erde. Für die Besprechung aller dieser scheinbar so disparaten Materien gilt aber das streng Geographische als mafs- und einheitgebender Gesichtspunkt.

So beobachten wir denn durch das ganze Buch einen schrittweisen Fortgang vom Einfacheren zum Tieferen oder auch vom Vorbereitenden zum Abschliefsenden; denn natürlich mufste für die Stoffauswahl in der ersten Lehrstufe neben dem qualitativen auch ein besonderer quantitativer Mafsstab bestimmend sein; an sich, blofs rücksichtlich der Schwierigkeit, hätte ja ein Sextaner schon dort z. B. das ursprüngliche Vorkommen von Papageien und Emustraufsen in Australien ebenso gut erfahren und lernen können wie das Auftreten der Kängurus.

Was nun die Abgrenzung der Lehrpensa für die sechs in Betracht kommenden Klassen betrifft, so ergiebt sie sich nach der ganzen Einrichtung des Buches von selbst. Der Sexta und Quinta fällt die erste Stufe zu, welche 32 Seiten umfafst, gewifs eine mäfsige Aufgabe für einen zweijährigen Zeitraum. An die altersreiferen und geographisch bereits etwas eingeschulten Quartaner werden schon höhere Anforderungen gestellt, aber man wird das ihnen zuzuweisende Pensum von 58 Seiten, welche die Besprechung der aufsereuropäischen Erdteile ausmacht, bei 2 Wochenstunden nicht als eine übertriebene Zumutung bezeichnen dürfen. Schwieriger, hoffentlich aber noch durchführbar wird es sein, in der U. III das auf 55 Seiten behandelte aufserdeutsche Europa und in der O. III Mitteleuropa, dessen Besprechung gar 67 Seiten in Anspruch nimmt, in nur einer wöchentlichen Unterrichtsstunde zu erledigen, obschon in letzter Klasse die gleichzeitige Befassung mit deutscher Geschichte auch dem entsprechenden geographischen Unterricht in etwas zu gute kommt. Für die abschliefsende Stufe endlich mit ihren 23 Seiten dürfte sich trotz ihrer weitgehenden Ansprüche an Repetitionen die gegebene Stundenzahl als vollausreichend erweisen.

Nichts macht Vorzüge und Schwächen von Lehrmitteln augenscheinlicher als der Vergleich unter einander[1]); und ich hoffe dem Leser einen willkommenen Dienst zu leisten, wenn ich auch bei dem vorliegenden, so ganz anders gearteten Buche zu diesem Wertmesser greife und behufs Erläuterung und Erweiterung der vorstehenden Bemerkungen für einen kleinen, aber abgerundeten Abschnitt, für Australien, Stoff und Behandlung des Kirchhoffschen und des noch verbreitetsten Lehrbuches, des kleinen Daniel, in Parallele setze. Wir finden es beiderseits an 2 Stellen

[1]) Vergl. meine Besprechung der Kirchhoffschen Schulgeographie in der Zeitschrift für math. u. naturwiss. Unterricht 1882 Bd. XIII S. 386 ff., wo ich dieselbe mit dem Leitfaden von Voigt näher verglichen habe.

in der ersten und zweiten Lehrstufe behandelt; nur dafs Kirchhoff gleich eine angemessenere Gruppierung der einzelnen Erdteile vornimmt. Er geht in beiden Lehrstufen vom Kleinsten und Einfachsten, von Australien, aus, schreitet durch Amerika, Afrika, Asien zu Europa fort, wogegen Daniel zunächst die alte, dann die neue Welt bespricht, zu welcher letzteren er, übrigens in Abweichung von Kirchhoff, eben auch Australien rechnet; so sieht er sich, um doch die kompliziertеste Aufgabe, die eindringende Erörterung Europas, an den Schlufs der Länderkunde zu legen, im 2. Lehrgang auf Kosten einer symmetrischen Stufenfolge zu einer veränderten Einteilung gezwungen. Aber das mag eben nur erwähnt, weniger bemängelt sein; es ist von geringer, mehr äufserlicher Bedeutung. Wichtigere Unterschiede ergiebt ein fortgesetzter Vergleich. Daniel giebt zuvörderst Lage, Bestandteile, Flächenraum, Volksmenge und Urbewohner Australiens an, letztere übrigens ohne klare Unterscheidung ihrer Wohngebiete. Dann umgrenzt er den Kontinent durch die äufsersten Vorgebirge unter Angabe von Breite und Länge und rechnet die Zahl der von ihm erfüllten Grade heraus, darauf einige knappe Notizen über Gliederung, Gewässer, politische Zugehörigkeit und Aufzählung von drei Städten. Kurzum, eine ganz dürre topographische Skizze, die nirgend einen Einblick in die Eigenart des Erdteils vergönnt. Anders Kirchhoff. Er legt seiner Besprechung auch hier das überall in jedem einzelnen Paragraphen der Länderkunde wiederkehrende Dispositionsschema (Lage, Umrifs, Bodenverhältnisse, Klima, Gewässer, Tiere, Pflanzen und Bewohner) zu Grunde, welches Daniel sonst zwar gleichfalls befolgt und nur bei diesem Erdteil ohne hinreichenden Grund vernachlässigt hat. Unter Vorbehalt der Cap- und Gradangaben für die spätere Lehrstufe charakterisiert er anschaulich die geometrische Figur Australiens und beschreibt dann mit wenigen Worten seine Bodenform und Bewässerung. Schon durch den Druck heben sich die charakteristischen Merkmale „der flachste und wasserärmste Erdteil“ heraus. Auch das fast völlige Ausbleiben von Schneefall findet Erwähnung, nachdem kurz vorher die Vorbedingungen hierfür, nämlich die äquatornahe Zonenlage und die Bodenkulmination bis 2200 m mitgeteilt waren. Aus der langen Andauer heifser regenloser Tage wird der ärmliche Pflanzenwuchs und der Steppencharakter des Innern hergeleitet und dann unter Hinweis auf die Kängurus der Besonderheit der Tierwelt gedacht. Auch die eingeborene Bevölkerung charakterisiert unser Autor, besonders nach ihrem tiefen Kulturstand, der sich zur Genüge aus dem Fehlen nutzbarer Pflanzen und Tiere erklärt, um nun in wirksamen Gegensatz dazu die Civilisation der englischen Ansiedler zu stellen, die vor 100 Jahren eindrangen, Städte gründeten und vor allem die Schafzucht einführten. Man sieht, er entwirft schon hier, wenn auch in grofsen Zügen, ein vielseitiges Bild, das ebensosehr der Fassungskraft wie der geographischen Neu- und Wifsbegier der kleinen Anfänger entspricht.

Nun vergleiche man weiter, was an neuem Material im zweiten Kursus beider Bücher gebracht wird. Nachdem Kirchhoff in kleingedruckter Überschrift die wichtigsten Situationspunkte angemerkt hat, widmet er, abweichend von Daniel, der die Besprechung Australiens, der zugehörigen Festlandsinseln und Polynesiens innerhalb eines Paragraphen nur durch eingerückte Zeilen unterscheidet, in augenfälligerer Unterscheidung jedem der genannten Teile einen eigenen Paragraphen; dazu bestimmte ihn auch der innere Grund ihrer geographischen Verschiedenheit, den er gleich anfangs hervorhebt. Im folgenden gebe ich den Inhalt des ersten auf Australien bezüglichen Paragraphen nur mit einigen Andeutungen wieder: Armut an Gliedern mit vergleichendem Hinweis auf Südamerika und Afrika; übersichtliche Darstellung der Bodengestalt mit Nennung der geschlossenen östlichen Plateaumasse und ihres Gipfels, welche das in der ersten Lehrstufe Gesagte erweitert, ohne doch alles zu wiederholen. Dasselbe gilt von den übrigen Kategorieen, wie überhaupt von dem Verhältnis des ersten zum zweiten Kursus; dieser setzt jenen voraus und schliefst sich mit ihm zu einer abgerundeten Länderkunde zusammen, während bei Daniel, soweit ich sehe, die vorläufige Übersicht ganz und gar in dem abschliefsenden Teil aufgeht. Damit wird ihr alles Eigene genommen, ein Verfahren, das sich pädagogisch nicht empfehlen dürfte. Kirchhoffs Wiederholungen sind auf den Anschlufs von Vertiefungen und Erweiterungen berechnet: reine, nicht weiter zu begründende oder zu ergänzende Thatsachen, die schon auf erster Stufe gegeben sind, dürften selten oder nie noch einmal zwecklos verzeichnet sein. — Hier erkennt der Schüler nun auch den Grund für den Wassermangel und die Regenverteilung Australiens in dem Südostpassat, welcher die östlichen hohen Küstenländer mit Steigungsregen benetzt, dann aber entfeuchtet ins Binnenland eindringt; ein Prozefs, mit dessen allgemeiner Natur er schon durch die vorangestellten Kapitel allgemeinen Inhalts bekannt gemacht ist. Aus diesen meteorologischen Thatsachen resultiert die Eigentümlichkeit der australischen Flora mit ihren parkartigen Waldbeständen von schmalblättrigen, die Hitze aushaltenden Eukalypten, mit ihren Skrubflächen und wüstenähnlichen Steppengebieten. Die so auffällige Eigenart der Tierwelt wird auf die Thatsache zurückgeführt, dafs die geologische Trennung Australiens von Asien der dortigen Ausbildung der grofsen Säugetierformen voranging. Alle diese Eigenschaften hinderten das Aufblühen einer Kultur in dem Grade, dafs die Eingeborenen nicht über das armseligste Sammlerleben hinauskamen. Erst im 17. Jahrh. begannen die Entdeckungs- und Civilsationsversuche der Europäer, um aber erst ein Jahrhundert später durch Cooks Ausfahrten zu einem durchschlagenden Erfolge und zugleich zur englischen Oberherrschaft zu führen. Die Goldausbeute der Ansiedler ist an wirtschaftlicher Bedeutung mehr und mehr hinter Weizenbau und Schafzucht zurückgetreten. —

Dagegen halte man nun die einschlägigen Erörterungen Daniels. Auch hier stehen die Situationspunkte voran, teilweis aber in Wiederholung früherer Angaben (die Bafsstrafse wird müfsiger Weise gar dreimal genannt). Einige dürftige, nicht auf Gründe eingehende Notizen über das heifse und trockene Klima, den Mangel an Regen und perennierenden Flüssen, die ausgedehnten Wüsten- und Steppenlandschaften, die mehr Viehzucht als Ackerbau gestatteten, über Kängurus, Schnabeltiere und Australneger, über die Entdecker und Eroberer, zuletzt über Flächengröfse und Bewohnerzahl, wieder in Wiederholung früherer Mitteilungen. — Was endlich das politische Beiwerk betrifft, so können sich bei der Geringfügigkeit desselben nicht allzuviel Abweichungen ergeben, immerhin treten auch hier Kirchhoffs Vorzüge zu Tage. Einmal stellt er die Kolonialstaaten schon durch die Ziffernabteilung übersichtlicher und leichter erlernbar als Daniel zusammen, bezieht das von diesem ihnen beigelegte Prädikat „selbständig" auf das Prinzip der englischen Selbstverwaltung, versäumt nicht den für den Verkehr so wichtigen Telegraphenanschlufs Australiens an die westlichen Erdteile zu erwähnen und fällt vor allem nicht in den alten bösen Fehler der Überbürdung mit Namen und Zahlen zurück; registriert Daniel Neusüdwales mit 600 000 Einwohnern, Melbourne mit 260 000, Brisbane mit 2000, Adelaide mit 30 000, so verschweigt Kirchhoff die Bevölkerung des erstgenannten Staates und der letztgenannten Stadt ganz. Melbournes Volksmenge beziffert er rund auf eine Viertel Mill. und die Stadt Brisbane behält er in petto. Das scheinen Kleinigkeiten und sind es auch; aber sie kennzeichnen doch schon den durch das ganze Buch eingehaltenen und ins Ganze gesehen so überaus heilsamen Grundsatz der Vereinfachung und Abrundung in Namen und Zahlen. — Im Anschlufs hieran noch ein allgemeines Wort über Kirchhoffs Behandlung der Staatenkunde. Er will ein Lehrbuch der Geographie schreiben, und mit diesem Wort nimmt er es überall ernst. Gehört jenes alte Anhängsel der Geographie eben nur mit sehr bedingtem Recht in ihr eigentliches Bereich, so thut Kirchhoff gut daran, ihr auch nicht mehr die alte Bevorzugung und Selbständigkeit einzuräumen, die sie in früheren Schulbüchern genofs. Die wechselnden Staatengebilde kommen immer nur bei den bleibenden, von der Natur begrenzten Ländern zur Sprache, an die sie sich anlehnen; das hat freilich nicht selten eine Zerteilung der einheitlichen Besprechung an verschiedenen Stellen zur Folge, nämlich immer dann, wenn eine natürliche Umschliefsung fehlt, ein Verhältnis, das ohne Frage die Übersicht erschwert; aber der Verf. weifs diesen Nachteil fast aufzuheben dadurch, dafs er bei Besprechung des wichtigsten Territoriums auch die übrigen Teilgebiete des betr. Staates aufzählt. Und bleibt es immer noch ein kleines Übel, so ist es eben im Wesen des Stoffs begründet, mithin unvermeidlich. und wird überdies gut gemacht durch den Gewinn, dafs sich dem Lernenden damit ein Einblick in die

künstliche Zusammensetzung eines Staatsgebildes aufthut. Dieses Festhalten an dem streng geographischen Gesichtspunkt veranlaſst den Verf. auch, allen geschichtlichen Notizen- und Raritätenkram frischweg über Bord zu werfen[1]): er erwähnt nicht wie Daniel das Schloſs und Zeughaus in unserer Reichshauptstadt, wohl aber die geographischen Bedingungen ihrer Gröſse[2]). Er hält mit der Ausführung geschichtlicher Thatsachen, die er durchaus nicht vernachlässigt, vielmehr in Bezug auf das geographisch so vielfach beeinfluſste Wirtschaftsleben mit Recht erheblich vermehrt[3]), immer da ein, wo sie aufhören mit der Geographie in Verbindung zu stehen, also entweder geographisch bedingt zu sein oder geographische Wirkungen zu üben, eine Respektierung der Grenzen, die man Daniel nicht immer nachrühmen kann, wenn er z. B. die groſsen Könige aus der neueren Geschichte Frankreichs nebst Todesjahren oder Anfang- und Endpunkt der Belagerung von Paris verzeichnet.

Dem Text hat der Verf. in dem Bestreben, das Buch völlig in sich selbst verständlich zu machen, viele kurzgefaſste Noten sehr mannigfachen Inhalts zur Erklärung von Namen und Sachen beigegeben; oft prägt sich mit der Bedeutung eines Wortes, wie z. B. Saale, Hoangho, zugleich eine geographische Beziehung ein; oft aber hat es, aufrichtig gesagt, den Ref. doch verdrossen, die Erklärung auch der einfachsten Worte, wie z. B. Fauna, Flora, queen, dem Lehrer abgenommen zu sehen. Auſserdem fehlt es nicht an verschiedenen eingedruckten Anschauungsmitteln, wie Temperaturkarten, Punktquadraten u. a., die den Schüler mit der graphischen Darstellungsmethode bekannt machen. Auch an eine Berechnungsweise des Flächeninhalts einfach gestalteter Länder nach leichten mathematischen Lehrsätzen, wie sie bei der pyrenäischen und Balkanhalbinsel in Anwendung gebracht werden, sei schlieſslich noch erinnert.

Die vorstehenden Bemerkungen sollen keineswegs erschöpfend sein, vielmehr nur einige Winke für die Beurteilung, einige Handhaben zu weiterem Vergleich darbieten. Ob Verf. im einzelnen immer das Richtige getroffen, darüber mag man mit ihm bisweilen rechten können; zudem spielt hier nicht so ganz selten subjektives Meinen und Wünschen hinein. Aber die Richtigkeit der drei Grundprinzipien, einer wahrhaft methodischen Verteilung des Lehrstoffs, einer Vereinfachung desselben in Namen und Zahlen und seiner Vertiefung durch Einführung in die Ursächlichkeit und Wechselwirkung der geographischen Erscheinungen, wird man ebenso anerkennen müssen wie die Sorgfalt in ihrer Durchführung. So läſst sich denn auch eine langdauernde und erfolgreiche Wirksamkeit des Buches erwarten. Existiert erst einmal ein Lehrmittel,

---

[1]) Daſs aber das Heidelberger Schloſs schonungslos verschwiegen wird, dürfte ebenso ungerechtfertigt als die Erwähnung der Marienburg und Alhambra berechtigt erscheinen.

[2]) Vgl. auch die Notizen über die günstige wirtschaftsgeographische Lage Moskaus S. 125, Paris' S. 141, Wiens S. 166, des alten Karthago S. 68 u. s. w.

[3]) Vgl. z. B. die einschlägigen klein gedruckten Bemerkungen über die pyrenäische Halbinsel.

das aus dem Vollen der Wissenschaft seinen Stoff schöpft und ihn in fester, durch die Zwecke und Mittel der Schule gebotener Begrenzung, aber immer noch in würdiger wissenschaftlicher Haltung mitteilt, so schaffen ihm unsere Schulbehörden auch bereitwillig Raum, wenn nicht gleich und allerorten, doch sicher in nicht ferner Zeit.

Anhangsweise gehe ich noch mit wenigen Worten auf die Abänderungen der 2. Auflage ein, die räumlich einen Zuwachs von vier Seiten veranlafst haben und sich inhaltlich mit einem Vorbehalt durchweg als Verbesserungen ausnehmen. Nur würde es Ref. schlecht gefallen, wenn, wie es die Absicht scheint, die den bisherigen Quadratmeilen jetzt beigefügten Quadratkilometer schon in den nächsten Auflagen allein stünden. Auch möchte er bei dieser Gelegenheit für sein Teil den Besserungsvorschlag eines Rezensenten zurückweisen, der die Beigabe eines Registers empfiehlt. Einmal kann sich der Schüler leicht genug in dem wohlgeordneten Buche orientieren, und sodann mufs doch von ihm bei seiner vieljährigen Beschäftigung mit dem Buche, das nie vorwärts, nur rückwärts verweist, eine so genaue Bekanntschaft vorausgesetzt und gefordert werden, dafs ein Index am Schlufs fast wie eine Eselsbrücke erschiene. An gröfseren Korrekturen will ich nur die berichtigte Darstellung des Bodenbaues von Süd-Amerika und der Alpen vermerken, das Vorhandensein zahlreicher Einzelverbesserungen aber ihrer Verstreuung wegen einfach blofs konstatieren. Auch die äufsere Form hat an leichtem Flufs gewonnen durch die Beseitigung sprachlicher Härten und verfrühter technischer Ausdrücke, wie „absolute und relative Bevölkerungszahl“ auf S. 13 der 1. Aufl. Diese formelle Vervollkommnung des Buches, namentlich die Vereinfachung des Satzbaues, wird der Feile des Verf.s noch manches zu thun geben, wobei ihn hoffentlich die mit dem Buche gemachten praktischen Erfahrungen recht vieler Fachkollegen unterstützen werden; gerade in diesen Dingen dürfte die unmittelbare Praxis ein mafsgebendes Wort haben. — Mit den neueren Zugaben einiger linearer Anschauungsmittel, welche die Flächengröfse und Volksmenge der einzelnen Erdteile und wichtigsten Reiche und Anteile Europas, bezw. Mitteleuropas, sowie die Bewohnerzahlen der gröfsten Städte der Welt in ihrem gegenseitigen Verhältnis verdeutlichen sollen, kann sich Ref. dagegen so wenig befreunden, dafs er sie vielmehr für eine müfsige, ja bei der gebotenen gröfstmöglichen Knappheit eines Schulbuchs geradezu nachteilige Erweiterung ansieht. Weifs ich erst, dafs die Bevölkerung Liverpools sich zu der von Berlin wie 1 zu 2 verhält, so kann unmöglich dies Verhältnis durch Umsetzung der Zahlen in entsprechende Linien für mich an Anschaulichkeit gewinnen, und ich glaube, es ergeht dem Schüler nicht besser. Kommt dieser Darstellungsversuch nun aber gar bei einer grofsen Reihe von Städten zur Durchführung, so fürchte ich, wird er die Anschauung mehr verwirren als fördern.

Marienwerder. Harry Denicke.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen.

XII. Band: Achte Direktoren-Versammlung in Pommern am 24. bis 26. Mai 1882.

Unter den anwesenden 21 Direktoren waren 15 Vertreter von Gymnasien, 2 Vertreter von Gymnasien und damit verbundenen Realgymnasien, 1 Vertreter eines Gymnasiums und eines damit verbundenen Realprogymnasiums und 3 Vertreter von Realgymnasien.

I. Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Verfügung vom 31. März (1882) für diejenigen Schulen, welche bisher Wechsel- resp. Parallelcöten für einzelne Klassen besessen haben?

Die Majorität erhielten namentlich folgende Thesen: 1. Unter Voraussetzung von Wechselcöten in Sexta, Quinta und Quarta ist bei einer im ganzen ungeteilten Unter- und Obertertia die Notwendigkeit einer Trennung in zwei Abteilungen vorhanden für die Untertertia im Griechischen und im Französischen, für die Obertertia im Griechischen. 2. In Anstalten mit Wechselcöten sind auch fernerhin sowohl zu Ostern als zu Michaelis Versetzungen anzuordnen. Eine ausnahmsweise Michaelisversetzung ist auch in den Gymnasien wünschenswert in den Klassen von Obertertia an aufwärts.

II. Der Unterricht in der Erdkunde auf Gymnasien und Realschulen nach Umfang, Methode und Hülfsmitteln.

Angenommene Thesen: 1. Der erdkundliche Unterricht ist in allen Klassen von VI bis IIIa einschliefslich selbständig in den durch die revidierten Lehrpläne der Gymnasien resp. Realgymnasien dafür angesetzten Stunden, wo es irgend angeht, von Lehrern, welche sich die facultas docendi in der Geographie erworben haben, zu erteilen. 2. Die Leistungen in der Geographie sind auf den Censuren besonders zu prädizieren. 3. Eine lehrplanmäfsig geordnete geographische Repetition erscheint von IIa an unabweislich. 4. Der Unterricht in der Erdkunde ist an den Gymnasien und Realgymnasien nach folgendem Plane zu erteilen: I. Stufe. a) VI. Allgemeine Grundbegriffe. Die aufsereuropäischen Erdteile. b) V. Europa inkl. Deutschland. II. Stufe. a) IV. Elementare Grundlehren der mathematischen Geographie. Die aufsereuropäischen Erdteile. b) IIIb. Europa exkl. Deutschland. c) IIIa. Deutschland. III. (Repetitionsstufe). Ergänzende und erweiternde Repetitionen, in II der Gymnasien alle 14 Tage, in II der Realgymnasien jede Woche 1 Stunde. a) IIb. Die aufsereuropäischen Erdteile. b) IIa. Europa inkl. Deutschland. c) I. Von Zeit zu Zeit, etwa alle 4 Wochen, zum Teil im Anschlufs an die Geschichte, geographische Repetitionen aus dem ganzen Gebiet. 5. Die Fest-

setzung eines Kanons dessen, was in jeder Klasse dem Gedächtnis eingeprägt werden mufs, ist für jede höhere Schule der Provinz erforderlich. 6. Die zeichnende Methode wird in der im Referat des Dir. Dr. Steinhausen ausgeführten Weise und zwar von Quarta an aufwärts für besonders empfehlenswert erklärt. (Dem Zeichnen mufs die Demonstration an der Wandkarte und die aufmerksame Betrachtung des eigenen Atlas vorangegangen sein.) 7. In betreff der Aussprache geographischer Namen wird beschlossen: a) Für jede Schule soll ein festes Prinzip vom Lehrerkollegium vereinbart werden. b. Wo unsere Sprache mit den fremden Wörtern lautliche Veränderungen vorgenommen hat, soll überall die deutsche Aussprache festgehalten werden. c. Es ist empfehlenswert, die französischen Namen unbedingt, die anderen fremdländischen, so weit wie thunlich, orthoepisch aussprechen zu lassen und sich dabei nach dem eingeführten Lehrbuche zu richten. 8. Beim geographischen Unterricht sind Übungen der Schüler in zusammenhängender Darlegung in allen, namentlich in den mittleren und oberen Klassen durchaus empfehlenswert. 9. Schriftliche Extemporalien sind beim geographischen Unterricht auf allen Stufen in gebotener Beschränkung zulässig. Kartenextemporalien können nicht für obligatorisch angesehen werden. 10. In jedem geographischen Schulunterrichte sind Höhen in Metern, nicht in Fufsen, Längen in Meilen, nicht in Kilometern und namentlich Flächen in Quadratmeilen, nicht in Quadratkilometern anzugeben. Es ist zu fordern, dafs die Lehrbücher darnach abgefafst werden. 11. Mit dem ersten deutschen Geographentage (vom Jahre 1881) erklärt sich die Versammlung auf das entschiedenste gegen die Unsitte, den Schülern das Zeichnen einer Karte als Kopie eines ganzen Atlasblattes als häusliche Arbeit aufzuerlegen, ohne dafs sie durch eine langsam fortschreitende methodische Anleitung zu solchen Leistungen befähigt werden. 12. Versetzungsprüfungen in der Geographie sind zwar nicht auszuschliefsen, aber keineswegs für alle Anstalten verbindlich zu machen. 13. Die Einführung eines Atlasses mindestens für VI-IV erscheint dringend wünschenswert.

III. Die Erziehung zur Ordnungsliebe.

Angenommene Thesen: 1. Es ist Pflicht der Schule, dahin zu wirken, dafs die Jugend an Ordnung gewöhnt und zur Ordnung erzogen werde. 2. Um einer die Ordnung gefährdenden Überbürdung vorzubeugen, sind die gröfseren schriftlichen Arbeiten und mündlichen Repetitionen für je ein Quartal oder Semester auf bestimmte wohl abgemessene Zeiträume zu verteilen. 3. Jede Klasse hat ihr Klassenbuch, das unter steter Kontrolle des Ordinarius vom Primus geführt wird und mindestens folgende Rubriken enthält:

Stunde.	Lehrgegenstand.	Aufgegeben:	Durchgenommen:	Es fehlen:	Bemerkung.	Name des Lehrers.

Das regelmäfsige Notieren der Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten in besonderen dem Direktor vorzulegenden Listen ist notwendig. 4 Das Aufgabenbuch, das jeder Schüler, namentlich in den unteren Klassen, zu führen hat, mufs vom Ordinarius kontrolliert werden. 5. Alle gedruckten Bücher müssen dauerhaft gebunden sein und auf dem ersten Blatt den Namen des Besitzers tragen. Die Schulen mögen darauf halten, dafs die Schulbücher gutes Papier haben. 6. Von den Autoren sind in der Regel nur Textausgaben

und womöglich die gleichen in der Klasse zu gebrauchen. 7. In den Schulbüchern dürfen keinerlei Bemerkungen aufser auf Anordnung des Lehrers angebracht werden. Auf Karten und Atlanten darf nichts angestrichen oder unterstrichen werden. 8. Wie die Schule nur gut gehaltene Bibliotheksbücher ausleihen darf, so hat sie zu fordern, dafs dieselben in gutem Zustande zurückgeliefert werden. 9. Die Hefte der Schüler müssen womöglich gleiches Format (Quart) und die Extemporalienhefte gleiche, für ein Quartal oder Semester ausreichende Stärke haben. 10. In allen Heften, welche dem Lehrer zur Korrektur übergeben werden, ist durch Bruch oder Liniierung ein hinreichend breiter äufserer Rand herzustellen. Am Kopfe jeder Arbeit ist die Überschrift und die laufende Nummer, am Rande das Datum anzubringen. Damit möglichst gute Schrift erzielt werde, dürfen in den unteren Klassen nur liniierte bezw. karierte Hefte zur Verwendung kommen; in den oberen wird man nötigenfalls verlangen, dafs auf Linien oder mit Hülfe eines Linienblattes geschrieben werde. 11. Das Stenographieren in Schulbüchern und in der Schule ist zu untersagen. 12. Ein neues Heft darf nur mit Erlaubnis des Lehrers angelegt werden, und in allen Heften sind die Blätter, um das Herausreifsen zu verhindern, mit laufenden Nummern zu versehen. 13. Es ist Pflicht des Lehrers, seine Schüler zum richtigen Präparieren anzuleiten und die Präparationshefte, die am besten Oktavformat haben und liniiert sowie in der Mitte gebrochen sein müssen, einer genaueren Durchsicht zu unterziehen. 14. Für das Diarium ist Quartformat und bis IV hinauf Liniierung zu verlangen. Eine Abteilung desselben nach den einzelnen Unterrichtsfächern empfiehlt sich nicht. Den Bleistift zu gebrauchen ist in demselben gestattet. 15. Es ist mit Nachdruck darauf zu halten, dafs der Schüler alles mitbringt, was in den betreffenden Stunden gebraucht wird, und zu dem Ende sind die jüngeren Schüler daran zu gewöhnen, ihr sämtliches Schulmaterial in der Mappe zusammenzuhalten. 16. Die Lehrstunden sind pünklich zu beginnen und zu schliefsen. 17. Während der Pause haben die Schüler, wenn es das Wetter erlaubt, die Klassenzimmer zu verlassen, damit diese gelüftet werden. 18. Die Garderobenstücke der Schüler sind nicht im Klassenzimmer, sondern auf den Korridoren an nummerierten Haken anzubringen. 19. Beim Eintritte des Lehrers sowie beim Namensaufruf haben sich alle Schüler zu erheben. 20. In der Tracht, Kleidung und Haltung der Schüler ist alles zu vermeiden, was dem Anstand und der guten Sitte widerspricht. Das Mitbringen von Sitzkissen ist, aufser in Krankheitsfällen, den Schülern zu verbieten. 21. Jeder Schüler ist zu regelmäfsigem Schulbesuch auf das strengste verpflichtet. Tritt eine Erkrankung ein, so ist in der Regel dem Ordinarius sofort Anzeige zu machen, und bei seinem Wiedererscheinen hat der betreffende Schüler ein schriftliches Zeugnis des verantwortlichen Aufsehers, in zweifelhaften Fällen des Arztes, über die Art und Dauer seiner Krankheit mitzubringen. 22. Zu jeder anderen als durch Krankheit bedingten Schulversäumnis ist die Erlaubnis des Direktors rechtzeitig einzuholen. 23. Alle Schulräume und Schulutensilien sind sauber zu halten und vor Beschädigung zu bewahren. 24. Die Schule hat das Recht und die Pflicht, das häusliche Leben der in Alumnaten und Pensionaten untergebrachten Schüler zu überwachen; von den bei ihren Eltern wohnenden Knaben hat sie, damit jeder Eingriff in die Rechte der Familie vermieden werde, nur das Auftreten in der Öffentlichkeit ins Auge zu fassen. 25. Das Ansetzen von Arbeitsstunden empfiehlt sich für

kleinere und mittlere Städte wenigstens für die auswärtigen Schüler; in allen Städten ist es ratsam, dem Ausgehen der Schüler am Abend eine Maximalgrenze zu setzen.

IV. Die methodische Anleitung der Schulamtskandidaten während des Probejahrs.

Die Versammlung nahm von den ihr vorgelegten Thesen des Referenten Dir. Weicker mit Dank für ihre sorgfältige Ausarbeitung Kenntnis, ohne damit ihre Zustimmung zu denselben in allen Einzelheiten zu erklären.

V. Die durch Einführung des neuen Lehrplans nötig gewordenen Änderungen in der Pensenverteilung der Gymnasien im Lateinischen, Griechischen, Französischen, im Rechnen und in der Mathematik.

Auf die bezüglich der beiden zuletzt genannten Fächer gemachten Vorschläge kann in der Verhandlung aus Mangel an Zeit nicht näher eingegangen werden. Angenommen wurden von der Mehrheit folgende Thesen: 1. Zur Erreichung des von den Bestimmungen vom 31. März 1882 dem lateinischen Unterricht gesteckten Zieles ist es nötig, a) den grammatischen Lehrstoff noch mehr, als es bisher geschehen, zu vereinfachen und von allen für die Lektüre römischer Klassiker entbehrlichen Spezialitäten zu befreien, b) in dem unteren, zum Teil auch noch in den mittleren Klassen auf sichere Aneignung der Hauptthatsachen der Grammatik als des Grundpfeilers alles Schriftverständnisses, in den oberen Klassen auf die Lektüre das Hauptgewicht zu legen und die letztgenannten Klassen von der Belehrung über Stilistik und Grammatik in selbständigem, von der Lektüre unabhängigem Vortrage zu entlasten. 2. In IIb werden noch keine lateinischen Aufsätze verlangt. In IIa sind im Jahre nur 4 lateinische Aufsätze und zwar wie in I im Anschlufs an die Lektüre anzufertigen; für I dagegen werden im Jahre 10 Aufsätze mit Einschlufs der Klassenaufsätze verlangt. Stilistische Belehrung ist nur über die in der Lektüre vorkommenden Fragen der tractatio zu geben. 3. In IV soll die poetische Lektüre mit 1 wöchentlichen Stunde beibehalten, bezw. eingeführt werden. 4. In IIIb ist mit der Ovidlektüre gleich im 1. Semester zu beginnen. 5. In II sind auf die Vergillektüre auch ferner 2 Stunden zu verwenden; doch wird es erlaubt, von Ostern 1883 ab einen Versuch mit einstündiger Vergillektüre zu machen. 6. In IIIb bleibt das griechische Pensum des 1. Semesters dasselbe, wie es bisher in IV war; im 2. Semester sollen die verba contracta und die verba liquida hinzukommen. Die Verba in *μι* sind nach IIIa zu verlegen. 7. Mit der Homerlektüre wird erst in IIb begonnen. In dieser Klasse soll auch eine Repetition der in IIIa abgeschlossenen Formenlehre vorgenommen werden. 8. In betreff des Französischen wird beschlossen, dafs es in V bei dem bisherigen Pensum sein Bewenden haben, dafs in IV eine Erweiterung stattfinden und dafs der Abschlufs der Formenlehre in IIIb eintreten soll.

Der nächste Gegenstand der Verhandlung bezog sich auf die Realgymnasien und wird hier übergangen.

Berichtigung.

Der Titel des auf S. 634 angezeigten Buches ist: Wilhelm Rein, Das Leben Dr. Martin Luthers, dem deutschen Volk erzählt. Leipzig, Georg Reichardts Verlag, 1883. *X* u. *209* S. 8. Kart. *2,40 M.*

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bemerkungen zur Formenlehre in der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.

Bemerkungen wie die folgenden sind in dieser Zeitschrift wiederholt gemacht worden. Die meisten betrafen die Syntax oder bezogen sich auf die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des Vorgebrachten, während auf die didaktische Form weniger Rücksicht genommen wurde. Didaktische Unebenheiten aber finden sich in der Formenlehre wie in der Syntax zahlreich, und diese zu beseitigen müfste, dünkt mich, das hauptsächliche Streben der Herausgeber sein. In einer lat. Schulgrammatik (so sollte auch der Titel lauten!) kommt es nicht darauf an, nach einer Behandlung zu streben, die, wie § 15—19 in dem Abschnitt über die Redeteile, wissenschaftlich sein soll, sondern auf Richtigkeit des Mitgeteilten und darauf, dafs eine das Lernen erleichternde Fassung der Regeln gewählt wird.

Meine Bemerkungen schliefsen sich an den Wortlaut der 25. Auflage an und betreffen meist nur einzelne Punkte. Erwägungen über methodische Fragen (über Einteilung der Schulgrammatik, über die allgemeinen Genusregeln, über den Vokativ, welcher in lateinischen Wörtern nur bei einer Endung in einer Deklination wirklich vorkommt und sich dennoch durch alle fünf Deklinationen bei Substantiv und Adjektiv als ein einen grofsen Teil der Zeit des Schülers aufsaugender Parasit hindurchschleppt, nicht am wenigsten auch über die griechischen Lehnwörter, deren Behandlung nicht selten an alte abgethane grammatische Systeme erinnert) unterdrücke ich; für dieses Mal nur Folgendes:

§ 5 Anm. sind die Worte „Substantiven und“ unnötiger Weise eingeklammert, denn wenn die Subst. mit zur Regel gehören, bedürfen sie keiner Klammer, wenn aber nicht, so müssen sie ganz wegbleiben.

§ 8, 2) ist die Unterscheidung der Konsonanten in tönende und stumme keine glückliche. Die Laute *b*, *k* u. s. w. sind auch

ohne Vokal gesprochen nicht stumm, und es ist nicht abzusehen, warum *m*, *l* mehr „tönen" sollen als *b*, *k*. Wenn man einmal von den alten Namen abgehen will, so möchte ich die Bezeichnung „dehnbare" und „kurze" vorziehen und zu den ersteren auch *v* und *j* rechnen. Sicherlich gehören letztere nicht zu den mutae, wie die Gramm. jetzt glauben läfst.

§ 9C sind die Worte „wie es scheint" Konzession an frühere Zeiten und könnten jetzt füglich wegbleiben.

§ 10 sind in der neuen Aufl. (ich nenne neu, was seit der 21. A. hinzugekommen) eingeschoben die Worte „oder aus einem Diphthong wie *ae*"; aber auch die Diphthonge sind Vokale. Der Schüler erhält jetzt drei Gründe der Silbenbildung, da es doch nur zwei giebt. Ich rate daher, den Zusatz wieder zu streichen und dafür nach *e* — *o* ein weiteres Beispiel *e* — *ae* einzuschieben. Im folgenden ist der Plur. „Vokalen" falsch, da eine Silbe immer nur einen Vokal hat. Ich vermisse ferner hier ungern die bekannte Regel: „ein Wort hat so viele Silben, als es getrennt gesprochene Vokale hat".

§ 13 heifsen die Silben, welche lang oder kurz gebraucht werden können, „doppelzeitig". Zwei Zeiten (morae) haben aber nach allen Regeln der Prosodie nur die entschieden langen Silben (das deutsche „doppelzeitig" bedeutet eben nur dies); ich rate daher bei der alten Bezeichnung „schwankend" zu bleiben.

In dem nun folgenden Abschnitte von den Redeteilen, welcher sich nicht eben durch Übersichtlichkeit auszeichnet und vor allem eine einfache, für den Schüler unentbehrliche Aufzählung derselben vermissen läfst, werden die Zahlwörter nicht erwähnt. Ich will gern glauben, dafs dies wissenschaftlich berechtigt ist, und mich enthalten Gegengründe anzuführen, didaktisch berechtigt ist es nicht, da in der Vorstellung des Schülers die Zahlen eine eigene Gruppe von Begriffen ausmachen und es ihn nur verwirren kann, sie sich teils als Adjektiva, teils als Adverbia vorzustellen. Es sollten daher auch aus den §§ 79 und 80 mindestens 4 §§ und aus dem Ganzen ein Abschnitt No. III gemacht werden.

Zu § 16 sei bemerkt, dafs § 65 A, 1) die Abstrakta „Vernunftbegriffe" genannt werden; damit dies dort nicht unerwartet komme, wäre es vorteilhaft, diese fafsliche Bezeichnung schon hier einzuführen.

§ 18 am Ende ist auch das Wort „grün" gesperrt gedruckt, was nicht sein darf, da die Regel nur auf das Verbum, also hier auf „ist" aufmerksam machen will. Überhaupt kommt es mir vor, als wenn der gesperrte Druck häufig nach Zufall und Willkür angewendet werde; hierin wäre überhaupt eine gewisse Beschränkung zu wünschen.

§ 20 ist die Bemerkung, dafs die Grammatiker (welche?) auch *neutri* sagen, für den Schüler sehr unnötig.

§ 22 wäre deutlicher, wenn das Wörtchen „an" nach „Bedeutung", und wenn die Worte „von der ... Deklination" gar nicht daständen.

§ 24 ist eine Crux fast aller Auflagen. Die Fassung in der 21. Aufl. ist ein wahres Konglomerat von Ungenauigkeiten. Auch jetzt noch figuriert die Endung *us, i* unter denen, welche ein femininum bezeichnen können. Darauf heifst es in der Anm.: „Bezeichnet die Endung der Städtenamen jedoch ein Mask. oder Neutr., so haben sie das entsprechende Geschlecht." Wenn dem wirklich so wäre, wozu ist dann die ganze sog. Regel? — In der voraufgehenden Anm. zu No. 2) kann es statt „Länder- und Landschaftsnamen" ebenso verständlich heifsen „Ländernamen". *Delta* aber ist irrtümlich zu den Wörtern auf *um* gezählt, da es doch indecl. ist.

In der Anm. zu No. 4 desselben § richten die Worte: „die auf *us* sind jedoch meist masc." nur Verwirrung an, denn die Endung bezeichnet ja schon auch diese Wörter als masc., und was soll gar „jedoch"?

§ 26 und in allen folgenden Fällen ist das Verbum „endigen" als Reflexivum „sich endigen" gebraucht. Man kann diesen Gebrauch nicht einmal archaistisch nennen, da das Wort nach Weigand WB.[3] S. 442 von spät-mitteld. *endec* = „zu Ende kommend" hergeleitet ist, so dafs die transitive Kraft desselben als die Nebenbedeutung erscheint.

In demselben § passen die Wörter *expultrix* und *avia* als unregelmäfsige Bildungen nicht unter die Beispiele und gehören in § 126.

In § 28—30 mufs, wie dies auch beim Verbum § 85 richtig geschieht, mit der allgemeineren Kategorie, also hier mit dem Numerus, begonnen werden.

Eine unglückliche Reminiscenz aus alten Lehrbüchern ist die Übersetzung des Ablativ mit der Präp. „von". Bei Personen kommt bekanntlich der einfache Abl. so gut wie gar nicht vor, bei Sachen aber wird er fast nur mit „durch" übersetzt, wie dies die gebräuchlichen Übungsbücher für Sexta längst anerkannt haben. Auch die Gramm. sollte sich dieser Thatsache nicht länger verschliefsen. Selbst für die spätere Lektüre würde die diesbezügliche Gewöhnung des angehenden Lateiners nicht ohne gute Folgen sein. Nur S. 66 steht beim Abl. *amando* richtig „durch Lieben".

§ 30 stehen die beiden Wörter „abändern, abwandeln", da doch das eine und übliche „abwandeln" zur Übersetzung wie zum Verständnisse genügt.

§ 33 Anm. 1 steht „Genitivform" statt Genitivendung.

§ 34 Anm. 2 „lautet bei" statt: endigt bei Dichtern auf.

§ 39 1) fehlt zu *caminus* u. s. w. die Bedeutung. Das Buch befolgt sonst den Grundsatz, bei jedem Worte die Bedeutung an-

zugeben, was für den Unterricht nicht zu unterschätzen ist. An einigen Stellen ist dies noch nachzuholen. Andererseits ist nicht notwendig, bei einem mehrmal vorkommenden Worte immer wieder seine Bed. anzugeben, wie bei *pater*, *senex* u. s. w. geschieht. Hält man dies aber doch für wünschenswert, so mufs wenigstens jedesmal dieselbe Bedeutung stehen. Verwirrend ist es z. B., wenn *sospes* § 48 „wohlbehalten und unversehrt“ heifst, § 73 dagegen „gerettet“.

In demselben Absatze heifst es statt „die meisten griechischen Eigennamen“ richtiger: die griechischen Männernamen.

Die Genusregeln unseres Buches sind aus zwei verschiedenen Systemen hervorgegangen. Die Fassung in Versen soll ursprünglich nur dem Gedächtnisse dienen und steht demgemäfs bei der 1. Dekl. der anderen Fassung nach; von § 40 an jedoch ist dies Verhältnis umgekehrt, ohne dafs ein Grund hiefür ersichtlich ist. Wozu aber überhaupt zwei verschiedene Fassungen, welche mitunter, wie in § 61, nicht einmal einander entsprechen? Nichts wäre unpädagogischer, als den Schüler eine und dieselbe Sache auf zwei verschiedene Weisen lernen zu lassen. Es wäre demnach vorzuziehen, die leichter einzuprägende Fassung in Versen vollständig und korrekt zu gestalten und daneben nur die Bedeutung der in der Regel enthaltenen Wörter zu geben.

Es war gewifs lobenswert, die Ausnahmen möglichst zu beschränken, doch sollte diese Beschränkung nicht auch die in den Schulen gelesenen Schriftsteller treffen. So fehlt § 40 das bei Virgil vorkommende *vannus* und in der Reimregel *pelagus*.

§ 41 4) mufs das Wörtchen „nur“ wegfallen, denn wenn es auch berechtigt ist, für die Schule nur *lac* zu geben, so ist es doch nicht das einzige Wort auf *c*. — No. 6 ist bei *flamen* die Angabe „der Priester einer einzelnen Gottheit“ wenigstens mifsverständlich. Priester m e h r e r Götter waren im Altertum selten, warum nicht „Opferpriester?“ — No. 7 bleiben nach den Worten: „die auf *r*“ die Silben *ar*, *er*, *or*, *ur* besser weg, weil thatsächlich die auf *ur* das *is* nicht unmittelbar an den Nom. anhängen. — Ebendaselbst bei *b* mufs das Wort „k u r z e“ fehlen, da es keine mit langem *ē* giebt. Dagegen spricht *vĕr* nicht, weil in diesem Worte das *e* stammhaft ist. — Die Anm. zu c darf nur heifsen „die griechischen Namen *Hector*, *Nestor* u. a. haben kurzes *ŏ*. Das Übrige gehört allenfalls in die Prosodie.

§ 42 a) fehlt bei der Endung *ās* das Zeichen der Länge. Dagegen steht unter e) in der letzten Zeile *pōlypus* statt *pŏlypus*.

§ 43 fehlt bei den Wörtern auf *ox* gegen die sonstige Gewohnheit ein Beispiel mit langem *o*.

§ 47 b) ist das Wort „die fremdländischen“ höchstens verwirrend und fällt besser aus.

§ 48 3) b über *sospes* siehe zu § 39. Die Gramm. gebe zu einem Worte die Hauptbedeutung und begnüge sich damit.

§ 50 a) sind in der ersten Zeile der Anm. die Worte „im Genitiv“ überflüssig.

Was versteht man aber § 52 unter der „ältern“ Zeit? Die ältere Zeit der röm. Litt. geht höchstens bis 80 v. Chr. Man sagte aber noch lange nachher *omnīs* und *partīs*.

§ 54 1) d) mufs es statt „sowohl *is* als *i*“ heifsen: sowohl *i* als *is*, da *is* die zu erwartende Endung ist.

§ 55 b) heifst es „die Endung *ιν* wird ... seltener in *in* verwandelt“; dies ist keine Verwandlung. Unter a) steht richtiger „beibehalten“. Nicht so unrichtig, aber doch auch unbestimmt steht § 58 a) das Wort „haben“.

§ 60 1) wird nach den Worten „*as*, *assis* das As“ (warum nicht der As?) das über die griechischen Wörter Gesagte besser in Form einer Anm. gegeben.

§ 61 bedarf die Regel über die Neutra einer gänzlichen Umarbeitung. Da von den Wörtern auf *n* nur die auf *men* Neutra sind, so gehört dies schon in die Hauptregel. Die Reimregel über die Ausnahmen aber ist völlig unzulänglich.

§ 62 Anm. 4 wird dem Worte *domus*, wie in andern Grammatiken, zu viel Raum gewidmet. Das zu Sagende läfst sich klar und vollständig so zusammenfassen: „*domus* das Haus hat nach der 2. Dekl. Abl. *domo*, Gen. Pl. auch *domorum* und Acc. Pl. gewöhnlich *domos*.“ Die Fragen wo?, woher? u. s. w. gehören aber in die Syntax.

§ 64 fehlt bei *diem* und *fidem* die Bezeichnung der Quantität der Endsilbe. — Eine mifsliche Sache ist es hier mit dem Worte „ebenso“ zur Einführung der zu übenden Beispiele. Aus den Anmerkungen lernt der Schüler, wenn überhaupt, so erst in Quinta, dafs *facies* und *species* nicht ebenso deklinirt werden wie *dies*, und *res* nicht wie *fides*. Solche Unvorsichtigkeiten mögen es nicht selten verursachen, dafs weniger genaue Lehrer der Sexta Wörter wie *species* schriftlich durchdeklinieren lassen. In lateinischen Aufsätzen habe ich Monstra wie *effigierum*, *spebus* und dergl. korrigieren müssen. Ähnliches begegnet dem Worte „ebenso“ beim Verbum.

§ 65 A. 1) müssen „die Eigennamen“ beseitigt werden. In § 207 handelt die Gramm. selbst von deren Plur. Und warum sollen denn auch nicht Eigennamen, welche zu gleicher Zeit mehreren Personen oder Sachen zukommen, im Plur. stehen?

§ 68 2) ist wie in § 66 bei jedem der aufgeführten Worte die Zeile zu beginnen, sonst fehlt für das Auge jede Übersicht und wird dem Schüler das Lernen überaus erschwert. — In der vorletzten Zeile dieses § sind die Worte „Nom., Acc.“ durch und zu verbinden.

§ 72 2) a) wäre es angezeigt, den sehr nahe liegenden Grund anzugeben, dafs die betr. Adj. sich ihrer Bedeutung nach fast

nur auf lebende Wesen oder personifizierte Gegenstände beziehen. — Über *sospes* s. zu § 39.

§ 81 gehörte die zweite Hälfte von Anm. 2: „Ebenso wird u. s. w.“ in frühern Auflagen allerdings hieher, jetzt aber mit *suus, a, um* in § 84.

§ 82 Anm. wäre es deutlicher, statt „dieser oder jener da“ zu sagen: dieser da oder jener da (das „oder“ darf aber nicht auch gesperrt gedruckt werden).

Zu *is, ea, id* steht nach drei angegebenen Bedeutungen noch ein „u. s. w.“. In der Anm. ist dann gesagt, dafs die Casus obl. auch mit den entspr. Kasus von „er, sie, es“ übersetzt werden können. Wenn aber nicht auch schon *is, ea, id* = „er, sie es“ sein kann, was bedeutet dann das „u. s. w.“ beim Nom.?

§ 83 4) stimmt die Übersetzung der Pron. interr. nicht ganz mit der § 305 gegebenen überein. — In demselben § enthalten unter No. 6 die Worte: stehen in gegenseitiger Beziehung zu einander eine unnötige Tautologie.

§ 85 sind die Worte „oder Abänderung“ überflüssig. Die weitere Darstellung ist dann so, als wenn in erster Linie das Transitivum und Intransitivum die Genera verbi wären. — Ich würde ferner bei No. 2 die Worte „das Verbum kann“ wiederholen, um für die Schüler einen lernbaren Satz zu erhalten, und auch das Deponens als gen. verbi bezeichnen, wenn auch nur zur Erleichterung des Unterrichtes.

§ 86 Zeile 6 sind die Worte „wie im Deutschen“ geradezu bedenklich, denn sie verleiten den Schüler zu dem Glauben, dafs seine Muttersprache, welche in Wahrheit nur zwei Zeiten hat, der lat. Sprache an Reichtum gleichkäme.

§ 91 I 9) müfste nach der dort gegebenen Anweisung das part. fut. pass. *amanndus* (mit 2 *n*) heifsen. — Da in diesem ganzen § die entsprechende Bildungsweise überall angegeben wird, so darf auch IV, 4) die Bemerkung nicht fehlen: „welcher dem Inf. Präs. Act. gleichlautet“.

§ 96 fehlt die Quantitätsbezeichnung bei den Formen *amavit, hortatum, delevi, delevit, deletum, deletu, deletus, deletum, am, um esse, audirent, audivit, largitum esse.*

§ 97 2) genügt statt der Worte: „Sie bilden . . . bis *moritor* u. s. w.“ die kurze Regel: „Sie stofsen das *i* aus, wenn noch ein *i* oder kurzes *ĕ* folgt“, nebst einigen Beispielen. — No. 3 a) fehlt die Bezeichnung der Länge des Vokals bei *amāsti, amāsse, delēssem*, unter b) bei *nōssem* und *cognōssem.*

§ 99 4) mufs es statt Endkonsonanten heifsen Anfangskonsonanten.

§ 100 No. 3 mufs *cedo* als Beispiel für die Assimilation nach *sentio* stehen. — Die dann folgende Regel: „Ebenso assimiliert sich dem folgenden *s* der Buchstabe *n*“ erscheint eher als Ausnahme, wenn man Formen vergleicht wie *mansum, reprehensum,*

ascensum, pensum, ostensum, obtunsum, pansum. Dagegen giebt es nur fünf Supina mit Assimilation des *n*.

In dem nun § 103 folgenden Verbalverzeichnisse steht bei den meisten Kompositis die Bedeutung, bei recht zahlreichen ist sie weggelassen. Dafs dies nach einem bestimmten Grundsatze geschieht, ist bei einem Schulbuche wohl selbstverständlich. Es wäre aber zu wünschen, dafs dieser Grundsatz am Kopfe des Verzeichnisses in einer Anmerkung klar ausgesprochen würde, etwa mit den Worten: „Wo bei Kompositis keine Bedeutung angegeben ist, setzt sich diese einfach aus der des Verbums und der Präposition zusammen z. B. *circumdo* ich umgebe, *percurro* ich durchlaufe". Dann aber wäre dieser Grundsatz auch genau einzuhalten. Es will mich bedünken, als wenn man mit der Angabe der Bedeutung in der zweiten Hälfte sparsamer wäre als in der ersten und zwar ohne einen sichtlichen Grund.

Es findet sich ferner im allgemeinen nach Aufführung mehrerer Formen die Bedeutung im Infinitiv, wogegen nach Angabe nur der 1. Präs. die Bedeutung in derselben Form angegeben ist; dies ist hie und da, z. B. bei *resono*, *refrico*, noch genauer durchzuführen.

Worin ich aber keinerlei Folgerichtigkeit entdecken kann, das ist die Anwendung der Klammer bei zahlreichen Perfekten und Supinen. Hier insbesondere fehlt es an einer voraufgehenden Bemerkung, was die Herausgeber mit der Anwendung der Klammer andeuten wollen. Wahrscheinlich ist dieselbe nichts anderes als ein aus ältern Büchern herübergenommener Gebrauch, dem eine folgerichtige Bedeutung abzugewinnen ihnen selbst schwer fallen würde. Was soll aber der Lehrer der Quinta, hierüber von seinen Schülern befragt, antworten? Offenbar sind es sehr verschiedene Gründe, von welchen in jedem Falle nur der eine oder andere zutrifft. Sache des Lehrers ist es jetzt, durch eigene Beobachtung den jedesmal zutreffenden zu entdecken. Auch bedarf abgesehen von ihrer Bedeutung schon die Anwendung der Klammer einer schärferen Kontrole. So giebt es von *ango* ebensowenig ein Perf. als ein Sup., bei *scando* ist das eine eingeklammert, das andere nicht, obwohl beide gleichmäfsig ungebräuchlich sind, u. s. w.

Als anderweitige Ungenauigkeiten sind mir aufgestofsen: *obtineo* „behaupte" statt des bessern „behalte", — nach *contentus* bleibt das „auch" besser weg, — bei *fligo* heifst es vom deutschen Worte „schlagen", es sei ungebräuchlich, *abnuere* heifst streng genommen nicht abschlagen, sondern „versagen".

§ 108 heifst es von *edo*: „Im Passivum findet sich nur *editur* und *ēstur*, *ederetur* und *ēssetur*". Das wäre dann freilich ein sehr mangelhaftes Passivum.

§ 109 sind die Worte: „also Fut. Akt. . . . bis *fertor* u. s. w." entbehrlich. Diese Formen mufs der soweit vorgeschrittene Schüler selbst bilden.

Von *nolo* § 110 kommt ein Part. *nolens* erst seit Plinius vor

und müfste demnach wenigstens eingeklammert werden. Die jetzt dabei stehende Bemerkung (bei Spät. im Abl.) ist unverständlich. — In der folgenden Anm. mufs *sis* das Zeichen der Länge erhalten.

§ 111 Anm. 3 ist von *ambio* gesagt, dafs es bereits im Präs. den Vokal „verändert“, während doch im ersten Satze des § gerade das *i* als stammhaft anerkannt ist. Man schreibe also statt „verändert“: „unverändert läfst“.

§ 115 heifst es von *aio*, dafs sein Impf. vollständig sei, da doch nur Impf. Indic. vollständig ist. — Auch geht aus dem in der Anm. gegebenen Beispiele nicht hervor, dafs das Part. „adjektivische“ Bedeutung habe, eine Behauptung, welche auch an sich anfechtbar ist.

§ 119 fehlt bei den angeführten Adverbien die Bedeutung. In der Anm. ist der Zusatz (aufser *crebro*) mifsverständlich (vorher steht der Druckfehler *crebo*). Auch die Bedeutung von *aegre* u. s. w. ist Anm. 3 nicht angegeben, trotzdem auf deren Änderung aufmerksam gemacht wird. — Bei der Aufzählung der korrelativen Adverbien wäre es wünschenswert, dafs die Interrogativa zuerst und die Indefinita zuletzt stünden. Eine noch andere Ordnung ist bei den Pronomina correlativa § 83 beliebt worden.

§ 123 Anm. figuriert als untrennbare Präposition auch *pro*. — Ob ferner zur Erklärung von *suspicio* und *surgo* eine Form *subs* anzunehmen ist, ist fraglich. — Die gelehrte Bemerkung in den letzten zwei Zeilen kann für die Schule füglich wegbleiben.

In § 124 D könnten wohl auch die als Interjektion gebrauchten Nomina wie *mehercle. ecastor, dius fidius, malum* eine Unterkunft finden, da sie sonst im Lehrbuche nicht enthalten und doch für den Schüler zu wissen von Wichtigkeit sind.

Auch die Paragraphierung des Buches läfst noch zu wünschen übrig. Mitunter haben unbedeutende Dinge, wie z. B. § 54 und § 58 ihre eigene Bezeichnung, während eine solche für wichtigere Abschnitte, wie die Distributivzahlen und die zweite Hälfte des jetzigen § 80, fehlt. Von den Pronomina haben die beiden ersten Klassen ihre eigene Bezeichnung, während in dem nun folgenden § 83 gleich vier Klassen zusammengefafst sind. — In den neueren Auflagen ist da, wo ein § sich auf mehrere Seiten erstreckt, die entsprechende Zahl auf jeder Seite wiederholt, wodurch das Nachschlagen wesentlich erleichtert wird. Ich vermisse dies aber noch Seite 18 und 19, 28, 37, 46, 47, 54, 60, 62, 64, 65, 95.

Waren. G. Zillgenz.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **Alois Goldbacher, Lateinische Grammatik für Schulen.** Wien, Schworella & Heick, 1883. VI und 356 S. 8. 3,28 M.

Der Verf. (Professor an der Universität Graz) hat, wie sein Vorwort in aller Kürze auseinandersetzt, den Zweck verfolgt, analog dem immer mehr Verbreitung findenden Verfahren griechischer Schulgrammatiken auch im lateinischen Unterricht die sicheren Ergebnisse der neueren Sprachforschung zur Geltung zu bringen, soweit die praktischen Rücksichten es gestatten. Dies bestimmt die Darstellung der Formenlehre wie der Syntax, besonders aber die der ersteren, und hier gerade werden sich die ernstesten Bedenken und Einwände erheben, selbst dann, wenn die gröfste Besonnenheit und Vorsicht gebraucht worden ist, was an dem vorliegenden Buche von vorn herein anerkannt werden mufs. Die Formenlehre hat nämlich zwar im allgemeinen eine den Anforderungen der Wissenschaft mehr entsprechende Grundlage erhalten, ist aber doch möglichst in der hergebrachten Anordnung und Terminologie belassen worden. Wenn nun auch die gesuchte Vermittlung zwischen dem wissenschaftlichen und dem praktisch-schulmäfsigen vom Verf. in wenigstens annähernd richtiger Weise erreicht ist, und wenn auch in neuerer Zeit der lateinische Elementarunterricht mehr, als es früher der Fall war, zur Erklärung der Formen übergeht, mit Recht sicherlich da, wo durch das Verständnis derselben Analogieenschlüsse und damit Stützen für das Gedächtnis, also wirkliche Erleichterungen des Lernens sich ergeben können, so wird man doch bei dem jugendlichen Alter und dem erst noch zu entwickelnden Fassungsvermögen der betreffenden Schüler sich weit mehr vor einem zu viel als vor einem zu wenig zu hüten haben, ja man wird in Anbetracht der Gefahren, die aus einer Übertreibung jener Methode entstehen, es wohl begreifen, wenn viele Stimmen gewiegter Praktiker das Prinzip überhaupt verurteilen. Was auf S. IV über die Vorteile gleichartiger Behandlung des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts gesagt wird, ist richtig, doch werden dieselben naturgemäfs erst auf späteren Stufen hervortreten und die Erlernung des Griechischen fördern. Jedenfalls wünschte ich, der Verf. hätte nicht kurz vorher auch von Ergänzungen gesprochen,

die der Lehrer noch hinzufügen könne, sondern lieber die Praxis streng an die Grenzen seiner eigenen Darstellung gebunden.

Auch in der Syntax folgt der Verf. im allgemeinen dem gebräuchlichen Lehrgange, verwertet aber im einzelnen die Resultate der neueren Forschung und erstrebt vor allem eine klare und präzise Fassung der Regeln; in der Ausdehnung und Auswahl des Stoffes hat er sich nach seiner ausdrücklichen Erklärung durch die Grammatik von Ellendt-Seyffert bestimmen lassen. Indessen geht er doch vielfach über diesen Rahmen hinaus sowohl bei der Behandlung solcher Partieen, die schon ganz in das Gebiet der Stilistik gehören, als auch in der Heranziehung des poetischen und nachklassischen Sprachgebrauchs. Sehr verdienstlich an sich ist in letzterer Beziehung zwar die durchgehende Betonung des grofsen Umschwunges, der sich seit Livius durch das Eindringen volkstümlicher, poetischer und griechischer Elemente vollzogen hat und den Übergang vom klassischen zum nachklassischen Stil bildet, auch möchte ich nicht etwa alle diese Abschnitte ohne weiteres ausgeschieden wissen, wohl aber werden wir angesichts der oft genug wiederholten Forderung einer Beschränkung und Sichtung des grammatischen und gerade auch des syntaktischen Lernstoffes und angesichts der deswegen gegen Ellendt-Seyffert gerichteten Klagen und Bemängelungen, darauf drängen müssen, dafs einerseits unwichtiges Detail beseitigt, anderseits die Scheidung zwischen wirklichem Lernstoff, der in Quarta und Tertia eingeübt werden soll, und den mehr zum Nachschlagen bestimmten, also der Benutzung oberer Klassen zufallenden Abschnitten noch schärfer und deutlicher durch Verteilung auf Regeln und Anmerkungen und durch Hervorhebung im Drucke vollzogen werde.

Denn das setzen wir wohl überall voraus, dafs Sekundaner und auch noch Primaner ihre Grammatik eifrig benutzen, nicht blofs um sich über schwierige syntaktische Fragen volle Klarheit zu verschaffen, sondern auch um manche Einzelheit, mit der sie vielleicht nur auf empirischem Wege bekannt geworden sind, hier mit anderen gleichartigen systematisch vereinigt zu sehen und hierdurch das Gesetzmäfsige dieser sprachlichen Erscheinungen zu erkennen.

Was Präzision und Übersichtlichkeit anlangt, so kann ich nicht umhin, die Grammatik von Goldbacher über die von Ellendt-Seyffert zu stellen; trotzdem mufs und wird sie sich ohne Zweifel durch den Schulgebrauch auch in dieser Beziehung noch vervollkommnen, erst da zeigt sich ja deutlich, wie manche Regel kürzer und klarer zu fassen ist, wie Auffassung und Aneignung derselben durch Abbrechen der Zeilen, Absätze, Hervorhebung des Druckes unterstützt werden kann. Noch fehlt bei Goldbacher ganz ein derartiges Hervortreten von Musterbeispielen, wie es in den neueren Auflagen von Ellendt-Seyffert eingeführt worden ist.

Habe ich im Vorstehenden einzelne Mängel angedeutet, so ist es mir um so mehr Bedürfnis, ehe ich mich zur eingehenden Besprechung wende, dem Verf. meine dankbare Anerkennung auszudrücken; in der That verstärkte sich der Eindruck von der Tüchtigkeit und Vortrefflichkeit seines Werkes immer mehr, je weiter ich in der Durchmusterung desselben fortschritt. In der folgenden Erörterung habe ich vielfach andere Grammatiken, besonders die von Ellendt-Seyffert, zur Vergleichung herangezogen, weil ich glaubte, dies werde gerade für preufsische Kollegen von Interesse sein und es ihnen erleichtern, sich ein Urteil über den Wert des vorliegenden Buches zu bilden.

Die ersten 73 Paragraphen stellen auf 17 Seiten die Lautlehre dar; einzelnes daraus wird in der Formenlehre gelegentlich zur Sprache kommen, z. B. die Schwächung der Vokale bei den verbis compositis; eine zusammenhängende Durchnahme wünscht der Verf. erst, nachdem die ganze Formenlehre eingeübt ist.

In der Deklination ist jedem Paradigma der Stamm übergeschrieben, der Vokativus überall fortgelassen und schon im voraus durch eine allgemeine Bemerkung § 83 erledigt. Ich ziehe das Verfahren von Perthes vor, der diesen Kasus jedesmal mit dem Nominativus verbindet. Die erste Deklination wird nicht durch das alte, traditionelle *mensa*, sondern durch *terra* eingeführt — warum? Die griechischen Kasusformen sind am Schlufs der Deklination zusammengestellt und sollen bis zur Erlernung des Griechischen aufgespart werden. Aus den Anmerkungen kann wenigstens die Erwähnung der poetischen Genitivform *āī* wegfallen, die freilich auch Schottmüller sich nicht erspart. — In der zweiten Deklination meine ich, thut man am besten, für die Wörter auf *er* die Reimregel in alter Form beizubehalten. In § 87, 1 dürfte zu den Worten „von allen übrigen Appellativen" der Zusatz „dieser Endung" notwendig sein, übrigens ist diese Regel, dafs zu *nuntius, fluvius, socius* etc. kein Vokativus gebräuchlich sei, eine Richtigstellung gegenüber Ellendt-Seyffert, der die Form *nuntie* ausdrücklich anführt, während sie sich ebensowenig wie die auf *ī* nachweisen läfst. Die Form des Gen. Sing. auf *ī* statt *iī* mufs in eine Anmerkung verwiesen werden, ebenso wie mehreres aus dem folgenden Absatz, der die Endung *ūm* statt *orum* behandelt; für die Schulpraxis genügen etwa die von Perthes genannten Formen. Reimregeln sind für das Geschlecht der Wörter der beiden ersten Deklinationen nicht gegeben und wohl auch entbehrlich, doch mufsten die bezüglichen Bemerkungen übersichtlicher jedesmal ans Ende gestellt werden. — Bei der dritten Deklination sind die konsonantischen und vokalischen Stämme geschieden, erstere wieder nach der Bildung des Nom. (mit oder ohne *s*) getrennt. Interessant ist es zu vergleichen, wieviel Paradigmata verschiedene Grammatiker für nötig befunden haben: Ellendt giebt 10, Schweizer-Siedler ebensoviel, Berger 6,

Vaniček 14, Schottmüller gar 27, Perthes nur 3, Goldbacher 18. In § 90 war es wohl besser, nur die Stämme auf *l*, *n*, *r* zusammenzufassen, wie Schottmüller es thut, weil sonst die Bildung der schon selbst auf *s* ausgehenden Stämme verwirren kann. Für die Bemerkungen über die einzelnen Kasus, welche sich übrigens auch der allgemeinen Einteilung nach Stämmen anschliefsen und deshalb zerstreuen, ist eine von der gewöhnlichen abweichende Anordnung getroffen: Gen. Plur., Nom. Acc. N. Plur., Abl. Sing., bei den I-Stämmen, wo auch der Acc. Sing. in Betracht kommt, ist dieser gleich nach dem Gen. Plur. behandelt. Mir scheint es praktischer, alle diese Regeln am Schlufs der ganzen Deklination zusammenzufassen; dafs dies trotz der Unterscheidung nach Stämmen gut geschehen kann, beweist z. B. Schottmüller. Auch möchte ich empfehlen, diese wichtigen Regeln auch durch den Druck übersichtlicher zu gestalten, und verweise z. B. auf § 100. Dem Schüler würde ferner die Übersicht wesentlich erleichtert werden, wenn bei der I-Deklination entsprechend der konsonantischen nach der Bildung des Nom. unterschieden wäre. Die Geschlechtsregeln schliefsen sich der Einteilung der Stämme an, die Reimregeln sind beschränkt, aber in ihrer Fassung nicht flüssig genug. (Man vergleiche z. B. § 105, 2.) Ich halte bei einer derartigen Methode wenigstens noch eine Zusammenstellung in tabellarischer Form für notwendig, wie sie Vaniček § 93 giebt, doch glaube ich, dafs Reimregeln nicht zu entbehren sind. § 122 behandelt die Defectiva casibus zu eingehend, aber allerdings übersichtlicher, als es bei Ellendt-Seyffert geschieht.

Unter den Adjektiven sind als besondere Klasse auch die Abundantia aufgeführt § 137, und zwar in angemessener Beschränkung, bei Ellendt-Seyffert fehlen sie ganz. Aus der Darstellung der Komparation erwähne ich nur § 147, aus dem *summe* gestrichen, und dem eine kürzere und klarere Fassung gegeben werden kann. Bei *vetus* mufste der für den fehlenden Komparativ eintretende Ersatz *vetustior* angemerkt werden. — Die Zahlwörter sind wie bei Vaniček, Schottmüller und Perthes praktisch in 4 nebeneinander gereihten Kolumnen angeordnet. — In der Lehre von den Pronominibus empfehle ich Folgendes zu streichen: § 157 Anm. 1 den der Umgangssprache angehörenden Dat. *mi*, der aufser bei Dichtern nur noch im Briefstil erscheint, § 161 Anm. 2 und 3 den alten Abl. *quī* und das getrennte *quicumque*, § 162 Anm. 1 wenigstens die zweite Hälfte, die über den substantivischen Gebrauch von *qui* in indirekter Frage handelt, Anm. 3 das seltene Possessivum *cuius*.

Die allgemeine Lehre vom Verbum enthält darin eine wesentliche Verschiedenheit von Ellendt-Seyffert, dafs, nach dem Vorgange anderer Schulgrammatiker wie Vaniček und Schottmüller, die Form auf *-ndus* unter dem Namen Gerundivum als besonderes Verbalnomen angesetzt wird. An *sum* ist sogleich *possum* an-

geschlossen, wie es auch schon Perthes, aber freilich in zu abgekürzter Weise, gethan hat. Die vier Konjugationen stellen sich in den bekannten Paradigmata dar; man sollte eigentlich bei dem Standpunkt des Verf.s nach der Beschaffenheit des Verbalstammes eine Scheidung in vokalische und konsonantische Konjugation und somit wie bei Perthes die Anordnung so erwarten, dafs die konsonantische erst am Schlufs erscheint. — Bei den unregelmäfsigen Verben tritt die Notwendigkeit nach Gruppen zu scheiden stark hervor, denn der Stoff ist vielschichtig und schwierig. Hier scheint mir Perthes das Richtige getroffen und der Praxis einen wesentlichen Dienst geleistet zu haben, indem er vom Perfektstamm ausgeht und danach zwei Klassen bildet: 1) mit stammwüchsigem Perfekt, 2) mit zusammengesetztem Perfekt. Schon Schweizer-Siedler hatte ja diese Unterscheidung gegeben und Vaniček dieselbe wenigstens zum Hauptprinzip seiner Einteilung gemacht. Auch unser Buch strebt nach Gruppierung, erreicht sie aber nicht im erwünschten Mafse, denn da die Teilung auch die Bildung des Supinums berücksichtigt, wird sie eine zu vielfache und verhilft dem Schüler nicht zu einer klaren Orientierung. Aufserdem bedarf der gebotene Stoff einer Beschränkung und Vereinfachung. Zum Beweise des Gesagten teile ich an dieser Stelle nur die für die erste Konjugation gegebene Disposition mit: Verba, welche den Stammauslaut *a* im Perf. und Sup. abstofsen und im Perf. *ui* haben, und zwar a) mit dem Bindevokal *i* im Sup., b) ohne Bindevokal im Sup. Dann Verba, welche von einem konsonantischen Stamme das Perf. durch Dehnung des Stammvokals bilden, darauf solche, die im Perf. Reduplikation haben mit Abwerfung des Stammvokales. Ebenso hat bei den konsonantischen Stämmen der dritten Konjugation die gleichzeitige Berücksichtigung des Stammes und der Perfektendung eine scharfe Unterscheidung gehindert. Wir haben hier folgende Gruppen: 1) Perf. auf *si*, wenn der Stamm lang ist, 2) Perf. auf *i* mit Dehnung des kurzen Stammes; hierzu aber als Gruppe von Ausnahmen Verba, die trotz kurzen Stammes das Perf. auf *si* bilden, 3) Redupliziertes Perf., endlich Perf. auf *ui* und *ivi*. Der Knabe orientiert sich natürlicher und leichter nach der Bildung des Perf. und wird auch durch die Überschrift der einzelnen Abschnitte dahin geführt; deshalb ist es praktischer, jene Ausnahmen aus Nr. 2 zu 1 zu ziehen. — Die Zahl der unregelmäfsigen Verba kann, sowohl was simplicia als was composita betrifft, erheblich eingeschränkt werden; ich nenne hier mehrere entbehrliche, ohne die Zahl erschöpfen zu wollen, und hebe darunter diejenigen hervor, welche sich bei Ellendt-Seyffert nicht finden: *flacceo*, *caneo*, *frondeo*, *marceo*, *puteo*, *tabeo*, *tepeo*, *contorqueo*, *detorqueo*, *colluceo*, *praecaveo*, *pervideo*, *calleo*, *tumeo*, *resideo*, *insideo*, *rubeo*, *liveo*, *hebeo*, *claudeo*; *depso*, *pinso*, *sterto*, *rudo*, *delibuo*, *exacuo*, *indipiscor*, *ringor*, *liquor*, *resipio*, *internosco*, *dignosco*, *pro-*

mereor, *defetiscor* und eine ganze Reihe Inchoativa. Auch die Impersonalia sind gegen Ellendt-Seyffert ohne Not vermehrt.

Die Übersicht der Adverbia ist nicht befriedigender als bei Ellendt-Seyffert; eine gute Anordnung giebt hierfür Schottmüller, der Nominal- und Pronominaladverbia und innerhalb der ersten Gruppe nach den Endungen resp. der Zusammensetzung, innerhalb der zweiten die Bestimmungen des Ortes, der Zeit und der Beschaffenheit unterscheidet. Auch in diesem Abschnitt erwähnt Goldbacher manches, was in einer Schulgrammatik entbehrt werden kann, z. B. *audaciter*, *difficiliter*, *nequiter*, *duriter*, *luculenter*, *turbulenter*, *naviter*. — Ebenso ist die Darstellung der Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen ausführlicher als bei Ellendt-Seyffert.

In dem wichtigen Kapitel der Wortbildungslehre, das mehr, als es durchschnittlich der Fall ist, auf der Schule berücksichtigt zu werden verdient, unterscheidet der Verf. eine primäre und sekundäre Ableitung, je nachdem das Wort aus der Wurzel direkt hervorgeht, oder an diese erste Ableitung noch eine zweite antritt. Bei den Verben werden also die eigentlichen Primitiva kurz besprochen, dann die Derivata in Verbalia und Denominativa geschieden. In der ersteren Klasse sind zu den 4 bei Ellendt-Seyffert aufgeführten Arten (Inchoativa, Intensiva, Desiderativa, Deminutiva) die Causativa hinzugefügt, die allerdings nicht fehlen dürfen (vgl. Schweizer-Siedler, Vaniček): also *placare* zu *placere*, *caedere* zu *cadere*, *fugare* zu *fugere*; während in entgegengesetzter Bedeutung und Bildung sich entsprechen *iacĕre* — *iacēre*, *pendĕre* — *pendēre*, *parĕre* — (*ap*)*parēre*. Die von den eben genannten beiden Grammatikern als besondere Gruppe (Meditativa) aufgeführten Verba auf *essere* behandelt Goldbacher in einer Anmerkung; ihre Ableitung ist in der That nicht sicher, Schweizer-Siedler läfst sie aus abstrakten Substantiven entstehen, wie er denn überhaupt zu dieser Ableitung hinneigt. Die Denominativa ordnet unser Buch nach den einzelnen Konjugationen an. An der Spitze der Substantiva stehen die ohne Suffix gebildeten, es sind mehrere der konsonantischen Deklination, dann folgen die der vokalischen Deklination, die durch Verbindung der Wurzel mit den betreffenden Vokalen entstanden sind, darauf die mit anderen Suffixen gebildeten nach den Deklinationen geordnet, endlich werden noch besonders behandelt die Deminutiva und Patronymika. Eine ähnliche Einteilung waltet ob bei der Ableitung der Adjektiva, nur dafs hier nach der Zahl der Endungen unterschieden wird. Daran schliefsen sich die Gentilicia. Auch der die Zusammensetzung behandelnde Abschnitt ist gut gruppiert.

Wir kommen nun zur Syntax. Hier ist bei der Lehre vom Subjekt und Prädikat § 315 gleich zusammenfassend die Gruppe von Verben genannt, welche durch ein Nomen ergänzt werden, logischer als bei Ellendt-Seyffert, der erst in Anm. 3 zu § 132

das Nötige nachträgt. Auch die Regel über das Geschlecht des Prädikatsadjektivs, wenn von demselben ein Gen. partit. abhängt, zeichnet sich durch genauere Fassung aus. Dagegen hätten § 315 Anm. 3 Genus und Numerus hervorgehoben werden sollen (vgl. Ellendt-Seyffert § 132 Anm. 2). Genauer wieder ist die Regel über den Numerus des Prädikats bei mehreren Subjekten, doch fällt die allgemeine Anweisung am Anfang besser fort und werden zweckmäfsiger von vorn herein die einzelnen Fälle unterschieden, wie es in der Ausführlichen Grammatik von Kühner II S. 28 ff. geschieht. Man vergleiche zur Sache auch C. F. W. Müller zum Seyffertschen Laelius S. 78. In § 317 ist die Darstellung klarer als bei Ellendt-Seyffert § 135, bei diesem verwirrt es, dafs Absatz 3 auch vom Numerus wieder geredet wird. Die Erklärung von Goldbacher, wonach in Beispielen wie *natura inimica inter se sunt libera civitas et rex* (Liv. 44, 24, 2) ein substantivischer Gebrauch des Prädikatsadjektivs anzunehmen ist, hat etwas für sich Einnehmendes. Mir wenigstens gefällt sie besser als die von Kühner, der hier eine sachliche Auffassung des persönlichen Subjektes statuiert, obgleich beide Erklärungen sich auch wieder innerlich berühren. Wirklich lassen die betreffenden Stellen z. B. die von Kühner II S. 30 angeführten eine freiere und selbständigere Bildung des Prädikats nach dem Sinne zu. — Genauer sind auch die Bestimmungen des § 320, und ich kann dies nur billigen, weil nach meiner Erfahrung noch der Primaner oft genug über diese Punkte aus der Grammatik sich Rat holt. Vortrefflich erscheint mir die Darstellung in den §§ 319—323, die im Deutschen durch „als“ mit einem Substantivum verbundenen Bestimmungen werden als prädikative Attribute bezeichnet, der Begriff der Apposition wird enger und schärfer gefafst, als es gewöhnlich, auch bei Kühner geschieht. Nicht das mit einem Wort zu einem Begriff verschmolzene Attribut, sondern nur dasjenige, das eine nachträgliche Beschreibung und Erläuterung hinzufügt, heifst Apposition. Es kommt hierfür, wie Schottmüller in einer Anm. S. 187 richtig bemerkt, nicht auf die grammatische Form (ob Subst. oder Adjekt.), sondern auf die logische Auffassung an. Nicht minder verdient der Abschnitt über Kongruenz der Pronomina Anerkennung, doch kann hier gekürzt werden.

Die Kasuslehre eröffnet der Vocativus, den Ellendt-Seyffert nicht besonders behandelt; es wird über seine Stellung, seine Einführung durch *o* und *pro* und über seinen Ersatz durch den Nominativus gesprochen. — Dann folgt der Accusativus, die Anordnung weicht also hierin, aber auch innerhalb der einzelnen Kasus von Ellendt-Seyffert ab. Es liegt eine ähnliche Disposition wie bei Vaniček zu Grunde (äufseres — inneres — doppeltes Objekt, Acc. der Ausdehnung), aber sie ist nicht scharf bezeichnet. Den Regeln schliefst sich überall eine Sammlung von Phrasen an. Bei der ersten (*sequi* etc.) mufste wohl wie auf *fugere*, *effugere ex*

so auch auf *deficere a* aufmerksam gemacht werden; die Regel hat eine andere Fassung als die Seyffertsche, enthält aber dieselben Verba. Übrigens giebt der Verf. noch eine reichhaltige Ergänzung derselben § 335 Anm. 3; es ist in der That schwer, dafür eine Grenze zu finden, weil je nach der wechselnden deutschen Ausdrucksweise noch eine grofse Zahl hierher gehören. So können z. B. *ulcisci, curare, suadere, gratulari, excusare*, die Ellendt-Seyffert zum Teil gar nicht erwähnt (und ich füge noch hinzu *petere, desperare, cogitare, respicere, recusare, iactare*), füglich der Regel angeschlossen werden. Es liegt hier eben streitiges Gebiet zwischen Grammatik, Phraseologie, Stilistik, und ich wage den Verf. trotz des sich anhäufenden Materials nicht zu tadeln.

Die Komposita in § 337 b sind zweckmäfsig nach den Präpositionen geordnet, bei den Verben des Übertreffens § 337 c wird der Gebrauch von *praecedere* richtig gestellt, das aufser einer Plautinischen Stelle nur mit dem Acc. erscheint; der Dativ des Objekts ist also auszuschliefsen. Da übrigens die gebräuchlichsten dieser Verba (*antecellere, excellere, praestare*) den Dativ regieren, so behandeln einige Grammatiker wie Lattmann und Schottmüller die ganze Klasse beim Dativ. In § 338 erscheinen wie bei Vaniček *sperare* und *desperare* unter den Verben des Affektes. In § 340 sind die bei Ellendt-Seyffert fehlenden *tacere* und *silere* eine notwendige Ergänzung. Eine zu eingehende Behandlung hat das innere Objekt erfahren. § 343 erwähnt auch *se gerere* mit einem Prädikatsadjektiv; dies mufs wegfallen, nicht einmal Kühner spricht davon, und ich weifs nicht, auf welche Stellen sich diese Bemerkung stützt; *se gerere pro* kommt vor bei Cic. p. Arch. 11, *gerere heredem, regem* lesen wir bei Justin. 32,3, aber *se gerere* mit einem Prädikatsaccusativ ist erst noch mit Stellen zu belegen. In § 347 ist *consulere* eine passende Ergänznng. § 348 bringt ganz logisch auch die verba *traducere, traicere, transportare*, wenngleich auf die entsprechenden Intransitiva zurückzuverweisen ist. In § 349 erscheint die Bemerkung über *altus — profundus* zweckmäfsig, dagegen kann die über *longe* bei Angaben der Entfernung entbehrt werden.

Der Dativ hat folgende Einteilung: Dat. als Objekt, Dat. des Interesses (und zwar commodi, possess., beim Gerund.), Dat. des Zweckes und der Wirkung, endlich Dat. bei Adjektiven. § 356 Anm. 1 bezeichnet *persuasum habere* als nachklassisch, und allerdings ist das *sibi persuasum habebant* Caes. BG. III 2,5 ein unicum und Cic. in Verr. V 64 ist die Lesart schwankend, indem Zumpt und nach ihm Halm mit Streichung des *persuasum* schreiben: *omnes sic habent*, eine Wendung, zu der dann Cic. in Verr. IV 131 zu vergleichen ist. Derselbe § 356 Anm. 2 handelt gar zu eingehend über *invidere*, ebenso kann Anm. 3 wegfallen. In § 358 ist die Anordnung übersichtlicher als bei Ellendt-Seyffert, bei *inesse* würde die Konstruktion c. dat. lieber nicht erwähnt, dagegen

stehen hier zweckmäfsig *convenire* und *constare*. *Incumbere* ist zu wichtig, um in die Anm. gesetzt zu werden. — Beim Genetivus unterscheidet der Verf. 3 Arten: Gen. bei Substantiven zur näheren Bestimmung derselben, Gen. bei Adjektiven (beide Arten lassen sich, wie es Schottmüller thut, als attributiver Gen. zusammenfassen) und bei Verben, bei der ersten Art wieder Gen. auctoris sive causae, Gen. possess., Gen. explicativus. In § 367 Anm. 1 ist an den Gebrauch des pron. poss. statt des Gen. der Pronomina person. der ähnliche der anderen Pronomina angeschlossen (*hic dolor* etc), was sonst ebenso wie die Bemerkung über den Gen. qualit. bei Eigennamen § 368 Anm. 3 der Stilistik überlassen bleibt. Den Unterschied des Gen. und Abl. qualit. hebt Goldbacher klarer hervor als Ellendt-Seyffert. § 371 Anm. 2 kann entbehrt werden. § 373 Anm. 3 bezeichnet *animi* bei Adjektiven und Verben richtig als Locativus. Die Regel über die Verba des Erinnerns § 377 ist zu kompliziert. — Der Ablativus wird bekanntlich sehr verschieden eingeteilt. Lattmann z. B. und Schottmüller gehen von den 3 sinnlichen Grundanschauungen dieses Kasus aus und behandeln den Gebrauch in übertragener Bedeutung teils für sich (Lattmann), teils im Anschlufs an jede der sinnlichen Bedeutungen. Für die Praxis der Schule wird man von dieser Ableitung absehen dürfen, wohl aber wird eine gruppierende Übersicht erwünscht sein, wie sie der Verfasser giebt, indem er unterscheidet 1) Ursache, Mittel, Werkzeug (Abl. causae, instrumenti, copiae, pretii), 2) Art und Weise, Beschaffenheit (Abl. modi, qualitatis), 3) Beschränkung (Abl. limitationis, mensurae, comparationis), 4) Trennung (Abl. separationis, inopiae), 5) Ort und Zeit. Hieraus entsteht eine von Ellendt-Seyffert wesentlich abweichende Anordnung des Stoffes; am allermeisten stöfst unsere Gewohnheit an der Trennung der Verba copiae und inopiae an, und so hat der Verf., um dem vorzubeugen, seine eigene Disposition durchbrochen und dieselben doch gemeinsam unter dem Abl. inopiae vorgeführt. Brachte er es aber nicht über sich, beide getrennt zu behandeln, so mufste er konsequenterweise beide auch dem Abl. separat. zuweisen, wie es bei Lattmann und Schottmüller geschieht. Der Abl. der Abstammung, der beim Abl. separat. behandelt wird, ist besser zum Abl. causae zu ziehen. *Comitatus* und *stipatus aliquo* schon hier zu erwähnen ist zweckmäfsig, desgleichen *mutare* und *commutare* beim Abl. instrumenti. Zu diesem Abl. werden auch die Objekte von *utor, fruor* etc. gerechnet. Bei Ellendt-Seyffert steht der Abl. der militärischen Begleitung störend beim Abl. instrumenti, hier wird er richtig beim Abl. modi behandelt. Entbehrlich ist § 395 Anm. 2, § 397 Anm. 2, § 398 b: was die hier gegebene, auch bei Lattmann sich findende Regel betrifft, so ist dieselbe mir nicht recht verständlich, denn die Auflösung des Abl. comp. in einen Satz *quam . . . est* beschränkt sich nicht auf bestimmte Fälle. Die Regel vom Abl. separ. bei

den Verben der Trennung § 399 wird zu eingehend behandelt, aber klarer gefafst als bei Ellendt-Seyffert. Dort ist nämlich das mangelhaft, dafs die Verba des Befreiens *liberare, levare, solvere, exsolvere* erst im allgemeinen Teile aufgeführt, d. h. also bezeichnet werden als solche, die teils den blofsen Abl., teils den Abl. mit Präpositionen regieren, dann aber in der Anm. das letztere zurückgenommen wird, wobei sich dann wieder der überflüssige Zusatz findet „aufser bei Personen". § 400 Anm. 1 *egere, complere, implere* c. gen. kann fortfallen.

Bei den Präpositionen vermisse ich nur unter *propter* die Bedeutung „durch Verdienst", z. B. *propter me vivit.* Unter *in* wird auch der vom Deutschen abweichende Gebrauch der Verba „legen, stellen" u. s. w. und anderseits „ankommen" u. s. w. behandelt; sonst ist das, was Ellendt-Seyffert in dem Abschnitt Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen zusammenstellt, jedes an seinem Ort bei den Kasusregeln vorgeführt.

In den Eigentümlichkeiten des Gebrauches der Nomina und Pronomina herrscht eine ganz ähnliche Anordnung wie bei Ellendt-Seyffert, eigentlich fällt dieser Teil der Stilistik zu und wird deshalb auch meistens der Sekunda vorbehalten. Ich erwähne nur zwei Punkte: in § 426 schliefst sich an den substantivischen Gebrauch des generellen Adjektivs im Plur. zweckmäfsig der ähnliche im Sing. Ferner wird das Pronomen reflexivum und reciprocum an dieser Stelle besprochen, wohin es gehört, während Ellendt-Seyffert es aus dem Zusammenhange herausreifst und erst im Anschlufs an die Oratio obliqua behandelt.

Die Tabelle der Tempora unterscheidet nach den 3 Zeitstufen der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft eine eintretende, sich entwickelnde und vollendete Handlung. Willkommen sind die vergleichenden Hinweisungen auf die griechischen Tempora. Beim Präsens wird der Gebrauch nach *dum* sogleich mit erwähnt. Beim präsentischen Perfektum werden gut einige Verba genannt, deren Bedeutung durch Abgeschlossenheit der Handlung eigentlich eine negative ist: *fuimus Troes, dixi, actum est*; Anm. 1 bezieht sich auf den Gebrauch dieses Tempus bei wiederholten Handlungen in Nebensätzen zu präsentischen Hauptsätzen, Anm. 2 auf den Gebrauch lateinischer Präsentia statt deutscher Perfekta: *inscribi, contineri* etc. Das historische Perfektum ist kurz behandelt, ebenso das Imperfektum vereinfacht gegenüber Ellendt-Seyffert. Beim Plusquamperfektum wird gleich mit erledigt der Gebrauch in Nebensätzen bei wiederholten Handlungen, der Gebrauch nach *postquam, ubi, ubi primum* etc., der Briefstil. In ähnlicher Weise wird die Lehre vom Futurum 1 und 2 vervollständigt. Durch diese Zusammenfassung hat nach meiner Meinung der ganze Abschnitt an Einfachheit gewonnen, nur darf natürlich der wichtige Gebrauch der Tempora indikativischer Nebensätze nicht irgendwie nebensächlich auftreten; deshalb möchte

ich wünschen, dafs Goldbacher diese Regeln nicht in kleingedruckte Anmerkungen verwiesen hätte, der erfahrene Lehrer weifs, wie oft Schüler oberer Klassen dagegen verstofsen. Überflüssig ist das am Ende von § 469 in Klammern Gesagte. — Bei der Consecutio temporum scheint mir die § 470 S. 238 gegebene Scheidung von Nebensätzen, die von einem Nomen oder Verbum infinitum abhängen, und solchen, die nur als Teile eines abhängigen Konjunktiv- oder Infinitivsatzes selbst im Konjunktiv stehen, nicht zweckmäfsig zu sein; ich ziehe die von Ellendt-Seyffert vor, denn sie giebt dem Schüler einen passenden Anhalt. Sonst ist dieser Abschnitt klar dargestellt und recht billigenswert, dafs die Folgesätze erst am Schlufs behandelt werden.

In Betreff des Indikativs bemerke ich dreierlei: Die bei Ellendt-Seyffert § 247, 2 in der Anmerkung behandelten phraseologischen deutschen Konjunktive „hätte geglaubt, gedacht" u. s. w. machen einen besonderen Abschnitt aus. Das *non multum afuit* ist logischer zu *paene*, *prope* gestellt. Was dort über *sive quod* (*quia*) gesagt ist, hat Goldbacher als entbehrlich fortgelassen. — Klarer hat er auch den Conjunctivus dubitativus dargestellt, insofern als er den der Gegenwart und den der Vergangenheit besser scheidet. Beim Optativus ist die nicht recht verständliche Bezeichnung „wirklicher" Wunsch beseitigt. Die Anmerkungen zu § 479 konnten wegbleiben. — Auf den Konjunktiv der Hauptsätze folgen sogleich die Modi in Bedingungssätzen. Richtig ist beim ersten realen Falle auf die freiere Gestaltung des Nachsatzes (aufser Behauptung auch Aufforderung, Wunsch, Frage) Rücksicht genommen, nach Ellendt-Seyffert erscheint derselbe auf den Indikativ beschränkt. Für entbehrlich halte ich § 482 Anm. 2, § 483 Anm. 2 und 4 und § 484 Anm. Bei der Regel über *dummodo* ist *si modo* nicht mit aufgeführt, es pflegt diese Zusammenstellung auch nur die Verwechslung beider Konjunktionen zu befördern. *Nedum* schliefst Goldbacher den Regeln über *quin* an, Ellendt bringt es bei *dummodo* unter, Lattmann und Draeger bei Finalsätzen. Zusammengesetzt ist es aus dem prohibitiven *ne* und dem Adverbium *dum*, das nur zur Verstärkung des Begriffes antritt wie z. B. in *agedum*, somit dürfte es sich allerdings am besten den Finalkonjunktionen anfügen lassen. Kühner, der sehr ausführlich darüber handelt II S. 618 f und S. 677 f, setzt es unter kopulative Beiordnung. § 486 Anm. 2 ist zu entbehren. Beim *ut* finale wäre eine Aufzählung der Verba erwünscht; die Darstellung kann schon bei Ellendt-Seyffert, noch mehr bei Goldbacher gekürzt werden, jedenfalls sollte *hortor, moneo*, *postulo* c. inf. nicht aufgeführt sein. Dagegen ist die § 488 gegebene, bei Ellendt-Seyffert fehlende Regel wichtig: *ut* in erklärenden, an ein Demonstrativum sich anschliefsenden Sätzen; beide Anmerkungen aber mögen gestrichen werden. Nicht zu erwähnen war der Acc. c. inf. nach Verben des Fürchtens § 490 Anm. 3 und nach *non*

dubito § 493 Anm. 2. Zweckmäfsig werden § 493, 4 Ausdrücke für das positive „Bedenken tragen“ beigebracht. Zu Anm. 3 bemerke ich, dafs *dubitare num* freilich in den Briefen des Plinius, in klassischer Prosa aber nicht vorkommt, denn nach seiner Grundbedeutung (*duo*) fordert es ja eine disjunktive Frage. Anm. 4 streiche ich, ebenso § 495 Anm. 2 bis auf den Anfang und die Anmerkungen zu § 496. Die Regel über *antequam* und *priusquam* wird mit Recht in vereinfachter Form gegeben. — Bei *cum* sind 4 Arten unterschieden: temporale, explicativum, causale, adversativum; unter explicativum ist der bei Ellendt-Seyffert § 266 Anm. 2 als *cum* coincidens behandelte Gebrauch zu verstehen. Die Darstellung erscheint im ganzen übersichtlicher als dort. In § 497 A a und B vermisse ich eine Verweisung auf § 466 wegen der Wahl des Tempus, § 499 Anm. ist unnötig. Die Verbindung von Sätzen durch *cum . . . tum* fügt Goldbacher nach Lattmanns Vorgang hier gleich an, doch scheint die Auffassung beider nicht dieselbe zu sein; G. betont meines Erachtens mit Recht, dafs die Worte erst durch Abschwächung der kausalen oder konzessiven Bedeutung von *cum* zu kopulativen Partikeln geworden sind. Über die Behandlung des Stoffes im allgemeinen ist noch nachzutragen, dafs, während Ellendt-Seyffert nach Satzarten unterscheidet, Goldbacher jede Konjunktion für sich vollständig behandelt und nur selten hiervon abweicht, z. B. bei Vergleichungssätzen, wo auch *ut* comparat. herangezogen wird. Klar und praktisch teilt er auch bei *quod* nach der Bedeutung „weil“ und „dafs“, bespricht im Anschlufs an *quod* causale gleich *non quod, non quo* etc., was bei Ellendt-Seyffert erst am Ende des ganzen Abschnittes folgt, und beginnt die Darstellung von *quod* = „dafs“ zweckmäfsig mit den Verben des Affektes, die bei jenem am Schlufs stehen, obwohl er selbst bemerkt, dafs sich in diesem Gebrauch der Übergang vom kausalen zum urteilenden *quod* zeigt. *Est, habeo quod* wird an den umschreibenden Gebrauch der Konjunktion angeschlossen, es könnte auch zu den allgemeinen Ausdrücken treten, die den Relativsatz im Konjunktiv nach sich haben, an welcher Stelle § 508, 1 b es Goldbacher in der That wieder erwähnt. — Bei *etsi, tametsi, etiamsi* § 505 wird richtig auf die Bedingungssätze zurückgewiesen. Die Anmerkungen zu den Vergleichungssätzen § 506 greifen schon in das Stilistische hinüber, ebenso gehen in § 510 beim Imperativ dieselben, besonders Anm. 1 über den schulmäfsigen Standpunkt hinaus.

Nun folgen die Verbalnomina, zuerst der Infinitiv. Zu der Regel, dafs er entweder Subjekt oder Objekt ist, werden richtig die beiden Ausnahmefälle (bei *paratus* und bei *interest*) angemerkt. § 514 Anm. stellt den Gebrauch des passiven Inf. bei unbestimmtem Subjekt genauer dar; wird einmal davon gehandelt, dann darf man sich allerdings nicht auf *licet* beschränken, wie es Ellendt-Seyffert thut. Die Konstruktion von *consilium capere* ist fafslicher als dort bezeichnet. Herausgehoben

werden, wie es ihre Eigentümlichkeit verdient, die Verba des Zwingens, Lehrens, Gewöhnens, welche zwei Objekte haben: das nominale und das Infinitivobjekt. Praktisch betont Goldbacher beim Acc. c. inf. die Notwendigkeit, die pronominalen Subjekte der Infinitive auszudrücken im Gegensatz zum Deutschen. Für die Verba sentiendi und dicendi (wie er sie nennt) erstrebt er eine bessere Anordnung nach der sinnlichen Zusammengehörigkeit. § 520 Anm. 5 bemerkt er, was nicht fehlen darf, dafs verkürzte Vergleichungssätze in die Konstruktion des Acc. c. inf. mit hineingezogen werden. Recht übersichtlich und vollständig stellt er § 521 die mannigfachen im Deutschen dem Acc. c. inf. entsprechenden Wendungen zusammen. Der Anmerkungen dieses § bedarf es nicht, auch nicht der Anm. zu § 523 und § 524. Die Anordnung der Verba, welche den Acc. c. inf. als Objekt nach sich haben, könnte übersichtlicher sein, wenigstens müfste die Teilung als solche äufserlich mehr hervortreten. An die verba sentiendi und dicendi schliefsen sich nämlich allgemeine Bemerkungen über die Konstruktion überhaupt, dann folgt der Inf. Fut. 1) nach den Verben des Hoffens u. s. w., 2) im Nachsatze irrealer Bedingungen, darauf werden die Verba des Wollens und Zulassens und endlich die des Affektes behandelt. — Bei der Lehre von der Oratio obliqua § 529 I 2 würde es sich empfehlen, zu den Worten „Hauptsätze kommen, wenn sie einen Befehl, Rat, Wunsch ... enthalten" hinzuzusetzen „ohne *ut*". Die Regel über die Fragesätze ist praktischer als bei Ellendt-Seyffert, indem sie ganz die Form der direkten Rede zum Ausgangspunkt nimmt; die dort gegebene Unterscheidung in direkte und rhetorische Fragen erweist sich für den Tertianer nicht verständlich. Die Beispiele sind ausführlich und passend gewählt. — Zum Gerundium und Gerundivum bemerke ich nur, dafs die Anordnung beim Dat. zweckmäfsig ist, indem sie alles, was zum Amtsstile gehört, zusammenfafst; richtig lehrt auch der Verf., dafs abgesehen vom Amtsstile und von Adjektiven der Dat. gerundii nur in der Verbindung *solvendo non esse* erscheint und sonst das Gerundivum eintritt. In der Stelle bei Caes. BC. II 6, 3 *comminus pugnando deficiebant* ziehe ich es vor, einen Abl. anzunehmen. § 535 Anm. 1 ist entbehrlich; überhaupt kann hier wie bei Ellendt-Seyffert dieser Abschnitt kürzer gefafst werden. — Die beiden Supina sind, wie ihre Form und Bedeutung zeigen, als Accusativ und Ablativ eines Verbalnomens, und zwar das zweite als Abl. limitationis zu erklären; die Bedeutung beider ist die aktive, nicht wie Ellendt-Seyffert noch beibehält, beim zweiten die passive. Eine solche hat man früher wohl nur deshalb angenommen, weil es sich nie mit einem Objekt verbindet. — Die Lehre vom Participium giebt nur zu wenigen Bemerkungen Anlafs. Nachdem schon § 542, 2 das allgemeine über den Abl. abs. gesagt ist, könnte wohl bei der Darstelluug des Gebrauches im einzelnen das

Participium coniunctum und der Abl. abs. zum Zweck der Vereinfachung gemeinsam behandelt werden; der Gebrauch ist ja thatsächlich übereinstimmend bis auf die deutschen Relativsätze, die sich nur durch das Partic. coniunctum übertragen lassen. Allerdings hat auch Ellendt-Seyffert ähnlich getrennt. § 543, 4 Anm. kann wegfallen. Auch in § 546, der die Supplemente des Partic. vorführt (*ut, sicuti, quasi, quippe, utpote* etc.) wird der nachklassische Gebrauch zu sehr berücksichtigt.

Bei der Darstellung der Fragesätze ist zweckmäfsig gleich im Anfang auf Unterscheidung der indirekten Fragesätze und der Relativsätze Wert gelegt. Dann trennt Goldbacher, wie auch schon Lattmann, Begriffsfragen und Satzfragen; jene beziehen sich auf einzelne Begriffe, diese betreffen den Inhalt eines ganzen Satzes. Innerhalb dieser Gattungen trennen sich wieder direkte und indirekte und bei den letzteren auch einfache und disjunktive Fragen. Das Ganze ist zu eingehend behandelt und greift zu sehr in das Gebiet der Stilistik ein, z. B. die Anmerkungen zu § 548.

Einen besonderen Abschnitt widmet Goldbacher auch den Negationen, meines Erachtens mit Recht, wofern dabei der Zweck vorschwebt, dem Schüler oberer Klassen Nachschlagestoff zur Orientierung zu bieten, ein Zweck, der ja der ausführlichen Behandlung der Fragesätze ebenfalls zu Grunde liegt; denn in praxi werden doch diese §§ der Grammatik bis auf weniges Ausgewählte nicht gelernt. Gelegentlich ist freilich schon vorher bei den syntaktischen Regeln das meiste über die Negationen erwähnt, aber trotzdem hat eine solche Zusammenfassung ihren grofsen Wert und wird, denke ich, bei der Anfertigung von Exercitien und freien Aufsätzen dankbar benutzt werden.

Zu der Lehre von den koordinierenden Konjunktionen ist nichts zu bemerken, höchstens dies, dafs Goldbacher die Regel über die Bedeutung von *aut* und *aut . . . aut* § 573 und 576 etwas korrekter fafst, als es Ellendt-Seyffert thut. (Vgl. Müller zum Seyffertschen Laelius S. 470). Am Schlufs folgen dann nach gewohnter Weise in 3 Anhängen Bemerkungen zur Verslehre, zum römischen Kalender und eine Zusammenstellung der Abkürzungen. Der Index zur Syntax ist sorgfältig ausgearbeitet. Die Orthographie wird nach Brambach bestimmt. Im deutschen Ausdruck klingen einzelne Wendungen dem Norddeutschen befremdlich, z. B. S. 301 die Fragesätze unterscheiden sich in . . . S. 312 § 562 Anm. 1 Dichter und die spätere Prosa setzen sich über diese Schranken hinaus.

Papier, Druck und die ganze Ausstattung sind recht gut.

2) Josef Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch zu der Grammatik von Goldbacher. 1. Teil. Wien, Schworella und Heick, 1883. VI und 128 S. 8.

Der Verf. (Prof. am Leopoldstädter Gymn. in Wien) beabsichtigt die Einführung der Goldbacherschen Grammatik durch

Beschaffung geeigneten Übungsmaterials für die beiden untersten Klassen zu befördern. Dem vorliegenden ersten Teile soll die Fortsetzung innerhalb eines Jahres folgen. Zunächst also schliefst er sich genau an jene Grammatik an und verweist direkt auf die §§ derselben, sodann macht er es sich in Betreff der Auswahl des Stoffes zum Grundsatz, nicht über die Fassungskraft der Schüler hinauszugehen, anderseits aber ihnen wirklich Lesenswertes zu bieten. Darum werden seltenere Worte und schwierige Konstruktionen vermieden, in der Anordnung ein allmähliches Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren beobachtet und die Beispiele vorzugsweise aus den Gymnasialautoren entnommen. Was den Umfang des zu berücksichtigenden grammatischen Lernstoffes und die angemessene Verteilung desselben betrifft, so ist für den Verf. die Instruktion des österreichischen Organisationsentwurfes mafsgebend gewesen; danach setzt er für die ersten 3 Doppelstücke die Kenntnis des Präs. Indic. und Imperat. Act. der ersten Konjugation, von Stück IV ab dieselben Formen im Passivum, von Stück VI dieselben aktivischen Formen der II. Konjugation voraus u. s. w. Die Sätze erhalten auf diese Weise von Anfang an einen verständigen Inhalt — ich habe keinen gefunden, der dies Prädikat nicht verdiente — und greifen doch wieder nicht über die geistige Sphäre des Sextaners hinaus bis auf einige Ausnahmen wie Stück 72, 5.

In soweit hat also das vorliegende Buch durchaus Anerkennung zu beanspruchen, dagegen kann ich mich nicht einverstanden erklären mit dem Umfang des deutschen Übersetzungsstoffes, der dem lateinischen fast gleichkommt. Deutsche Stücke, die sich ihrem Vokabelvorrat nach und teilweise auch in ihrem Inhalt an die vorausgehenden lateinischen Abschnitte anschliefsen, lassen sich durch Retrovertierübungen ersetzen, die der Lehrer dann die Freiheit hat je nach Bedürfnis länger oder kürzer, leichter oder schwieriger einzurichten. Ferner wünsche ich auch schon im Übungsbuch der Sexta mehr zusammenhängenden Stoff aus Gründen, die ich an anderer Stelle auseinandergesetzt habe; dafür können die wenigen Stücke nicht genügen, die der Verf. noch dazu nur für bessere Jahrgänge bestimmt.

Am Schlufs folgt ein Wörterverzeichnis zu den einzelnen Abschnitten, in welchem alle Vokale, deren Quantität nicht schon durch die allgemeinsten Regeln bestimmt ist, mit den Zeichen der Länge oder Kürze bezeichnet sind. Aufserdem ist noch ein deutsch-lateinisches alphabetisches Vokabularium angefügt, während der lateinisch-deutsche Teil desselben aus Rücksicht auf den Umfang des Buches nur auf besonderes Verlangen abgegeben wird. Ich ziehe das entgegengesetzte Verfahren vor. Die Orthographie ist nach Brambach geregelt. Der Druck und die ganze Ausstattung sind zu loben.

3) Otto Richter, Lateinisches Lesebuch nebst Vocabularien, Grammatik und deutschen Übungssätzen. 2. umgearb. Aufl. Berlin, Nicolai, 1883. 309 S. 8. 2,80 M.

Der Verf. (Oberlehrer am Askanischen Gymn. zu Berlin) hat sein lateinisches Lesebuch mit grofser Sorgfalt und nach meistens billigenswerten Prinzipien umgearbeitet. Zunächst ist der lateinische Lesestoff, der teils aus Einzelsätzen, teils aus zusammenhängenden Abschnitten besteht, gesichtet, vermehrt und neu geordnet. Ersteren bemüht sich der Verf. nach Möglichkeit eine innere Verbindung zu geben, um sogleich von Anfang an im Schüler sachliches Interesse zu erwecken; handeln also in einem Übungsstücke mehrere Sätze von denselben oder von ähnlichen Gegenständen, so sind sie neben einander gestellt und von der folgenden Gedankengruppe durch Gedankenstrich getrennt. Das ist gewifs vernünftig und zweckmäfsig, nur bleibt zu wünschen, dafs dieser Zusammenhang, um schon für den Sextaner wirklich fafslich und somit eine Förderung zu sein, weniger lose und weniger künstlich sei, als er mehrfach, z. B. Stück 10 und 12 in der jedesmaligen zweiten Gruppe, sich darstellt. Gedankenassociationen müssen sich jedenfalls auf dieser Stufe von selbst ergeben und nicht erst vom Lehrer durch allerhand Vermittlungen hergestellt werden. Der Inhalt der Sätze verdient alles Lob; ich habe keinen einzigen gefunden, der abgeschmackt oder inhaltsleer gewesen wäre. Die zusammenhängenden Abschnitte, in der ersten Auflage an drei Stellen konzentriert, sind jetzt über das Buch verteilt und an geeignetem Orte eingeordnet; auch sind sie in den beiden ersten für Sexta und Quinta bestimmten Teilen des Buches vermehrt, dagegen im Quartaner-Teile vermindert. Ich möchte überhaupt bezweifeln, ob hier neben der Nepos-Lektüre lateinische Übungsstücke noch Bedürfnis sein sollten, und bemerke im Anschlufs hieran, dafs die Verteilung des grammatischen Stoffes, wie sie Richter für die drei unteren Klassen fixiert, den bestehenden Verhältnissen nicht ganz entspricht. Denn thatsächlich wird doch wohl überall die Conjugatio periphrastica sowie das Wesentlichste der Lehre von den Infinitiv- und Partizipial-Konstruktionen schon in der Quinta durchgenommen und eingeübt.

Was die Vorführung des grammatischen Stoffes im einzelnen betrifft, so werden zwar gleich die erste und zweite Deklination gemeinschaftlich behandelt und schon vom dritten Stücke ab finden sich Adjektiva, sonst aber ist ein vorsichtiges und besonnenes Fortschreiten anzuerkennen; die ersten fünf Stücke enthalten nur Substantiva, deren Geschlecht in beiden Sprachen übereinstimmt, dann erst kommen Substantiva von abweichendem Geschlecht; die Adjektiva erscheinen zuerst mit *esse* verbunden als Prädikat, darauf als Attribut eines Prädikats-Substantivs, dann beim Subjektsnomen u. s. w. Überall orientieren kurze Überschriften über die grammatischen Verhältnisse der betreffenden Stücke. Daraus, dafs

Verbalformen von vornherein nicht untergemischt sind, ergiebt sich der recht auffallende Mangel einer beschränkten Verwendung der Casus; bis Stück 15 finden sich nur Nom. und Gen., erst in Stück 16 der Dat., in 18 der Abl., in 19 der Vokat., und der Acc. fehlt bis Stück 21, d. h. bis zu der Stelle, wo der Verf. zur ersten Konjugation übergeht, eben weil bis dahin nur *esse* verwertet wird.

Auf die lateinischen Lesestücke folgt (S. 85—150) eine Darstellung der Elemente der lateinischen Grammatik und syntaktische Regeln. Der Verf. schliefst sich an Ellendt-Seyffert an, gestaltet aber manches praktischer, gut ist z. B. das, was im neunten Kapitel über abhängige Sätze gesagt wird, und gleich die Tabelle am Anfang, welche die Gedanken in ihrer Abhängigkeit und Unabhängigkeit einander gegenüberstellt, wie dies übrigens auch in Beispielen zu den betreffenden Übungsstücken, z. B. beim Infinitiv Stück 199 und bei *ut* finale Stück 210, dargethan ist. Im allgemeinen kann ich mich freilich nicht für solche Spezialdarstellungen der Grammatik in Übungsbüchern erklären.

Ein neuer Abschnitt (S. 151—201) umfafst deutsche Übungssätze, die sich genau den bezüglichen lateinischen Stücken anpassen und deshalb auch keines eigenen Vokabulars bedürfen; einzelne Vokabeln, die entweder in den betreffenden lateinischen Abschnitten oder in den vorhergehenden nicht vorkommen, sind dem Text in Klammern beigefügt. Die Vermehrung dieses Teiles kann ich aus oft entwickelten Gründen nicht billigen, auch das in der Vorrede angedeutete Motiv „der Wichtigkeit häuslicher Exercitia“ nicht anerkennen.

Das dann folgende Vokabularium für Sexta verzeichnet zunächst zu den ersten 27 Stücken die Worte in derselben Reihenfolge, wie sie dort verwendet sind, von da ab wird, wie auch im Vokabularium für Quinta, die Anordnung eine allgemeinere, nämlich innerhalb der bestimmten grammatischen Abschnitte teils nach Quantität, teils nach Bedeutung eingerichtete. Dies Verfahren setzt natürlich eine beständige Anleitung des Lehrers bei der Präparation voraus.

Auf einigen Seiten werden dann die im Übungsstoff verstreuten und bei der Übersetzung desselben memorierten Sprichwörter und Sentenzen zusammengestellt nach ihrer Aufeinanderfolge, — warum nicht lieber nach sachlichen Gesichtspunkten? Ebenso wird die Zusammenfassung der vorgekommenen Redensarten, die übrigens dann auch noch im Index durch den Druck hervorgehoben sind, durchaus Beifall finden, nur würde ich auch hier die sachliche Anordnung vorziehen. Den Schlufs bildet ein Index, in dem die Substantiva mit dem Gen., ev. auch mit dem Geschlecht, die Verba mit den vollständigen Stammzeiten vorgeführt und auch die Eigennamen berücksichtigt sind.

Die Ausstattung des Buches ist eine vorzügliche.

Halle a. S. W. Fries.

A. Kannengiefser, Lateinischer Lernstoff für Sexta und Quinta. Göttingen, W. Ludewig, 1883. 59 S. 8. 0,90 M.

Wie mehrere Schulmänner in jüngster Zeit, so verfolgt auch Verf. den Zweck, die lat. Formenlehre so zu gestalten, wie sie den Sextanern und Quintanern am leichtesten zugänglich ist. Er bietet uns nicht einen neuen praktischen Lehrgang, sondern nur den Stoff, welchen er in VI und V eingeprägt wissen will, und diesen zum Teil in vereinfachter Form. Leider ist die vereinfachte Form nicht überall eine gute. Lobenswert ist es ja, seltene Worte auszumerzen; wenn aber *compos*, *sospes*, *pubes* in der Regel über den Ablativ auf *e* angeführt, in der über den Genetiv auf *um* dagegen ausgelassen werden, so gelangen wir zu Formen wie *compotium* u. s. w. Nicht zu billigen ist das Bestreben, neue Reimregeln zu bilden, wenn sie weder kürzer noch besser sind als die alten. Hier einige Proben:

Solus, *totus*, *alius*,
Unus, *ullus*, *nullus*,
Uter, *alter*, *neuter* haben u. s. w.

oder: Und *iter* auch[1]) *itineris*
Ist stets Neutrius generis.

oder: Der fünften *es* sind feminin,
Auch *dies*, wenn es heifst Termin.
Wenn *dies* aber Tag nur (!) heifst,
Gebraucht man es als männlich meist.

oder: *pulvis pulveris*, *annalis*,
vermis, *unguis*[2]) und *piscis*,
sanguis sanguinis und *fascis*.

Die unregelmäfsigen Verba sind zweckmäfsig nach ihrer Perfekt- und Supinbildung geordnet. Ein Verbum wie *gero*, eine Form wie *moriturus* hätten nicht fehlen, dagegen *bibitum*, *falsum*, *parsum* wegbleiben sollen. Ungenau ist die Übersetzung mancher Worte, z. B. *permoveo* = „bewegen", *concludo* = „beschliefsen". Wäre Verf. auf die Grundbedeutungen zurückgegangen, würde er *porrigere* nicht mit „darreichen", *largiri* nicht mit „schenken" übersetzt haben.

Die Anzahl der Adjektiva und Substantiva ist zu gering, um hinreichenden Stoff zu Kompositionen zu gewähren; die Vokabeln müssen hier mit Rücksicht auf die folgende Lektüre (Nepos und Cäsar) ausgewählt werden. Druckfehler finden sich mehrere, u. a. *responsi*.

Berlin. F. Schlee.

Eduard Kurtz und Ernst Friesendorff, Griechische Schulgrammatik. Dritte Auflage. Leipzig, A. Neumanns Verlag (Fr. Lucas), 1883. VII u. 232 S. 8. 2,80 M.

Was die Verfasser an die Spitze des Vorworts stellen, ihre Grammatik solle „ein Schulbuch im eigentlichsten Sinne des

[1]) Das Komma fehlt.

[2]) Wenn dies ein Vers sein soll, mufs *unguis* dreisilbig gesprochen werden.

Wortes sein, d. h. nur dasjenige enthalten, was in der Schule als feste Grundlage gelernt und immer von neuem geübt werden mufs", ist in sehr anerkennenswerter Weise in dem Buch selbst zur Durchführung gekommen. Dasselbe enthält Formenlehre, Syntax und metrischen Anhang. Die Resultate der vergleichenden Sprachforschung sind nicht aufser Acht gelassen, aber mit der nötigen Vorsicht verwertet, obgleich in dieser Beziehung die Verfasser sich nicht ganz konsequent bleiben und z. B. § 207 *σσ* aus *τι*, *ζ* aus *γι* erklären, aber nicht z. B. *ου* aus *οο*, *ojo*. Das Richtige finden wir in dem u. a. bei v. Bamberg befolgten Prinzip, die betreffende Form einfach dogmatisch zu geben und dem Lehrer die eventuelle Erklärung anheimzustellen. Dafs übrigens die Verf. die entsprechenden Arbeiten von Vorgängern nicht unbenutzt gelassen, ist bei einem Schulbuche ja selbstverständlich, hätte aber vielleicht in der Einleitung doch auch kurz erwähnt werden sollen.

Als Vorzüge dieses Buches vor manchen andern betrachten wir die klare und durchsichtige Anordnung, namentlich die praktisch zusammengestellten „Übersichten", wie § 65 über den Voc. der 3. Deklination; § 97 die ursprünglichen Verbal-Endungen; § 112 ff. Einteilung der Verba nach den 6 Präsens-Klassen; § 273 und § 332 die Modi in unabhängigen und in abhängigen Sätzen; § 319 f. Gebrauch der Negationen. — Praktisch erscheint uns ferner das Festhalten an der natürlichen und althergebrachten Anordnung der Adjektiv-Endungen (nicht *ος*, *ον*, *η*, sondern *ος*, *η*, *ον*; sind wir doch auch schon vom Deutschen her gewöhnt an „der, die, das"); praktisch auch die Fortlassung der Genusregeln bei der 3. Deklination; mit Recht verlangen die Verf., dafs der Schüler bei jeder Vokabel auch den Artikel als integrierenden Teil mitlerne. Nützlich erscheint uns auch die Beigabe „vom homerischen Dialekt"; nur hätten dann um so eher aus den syntaktischen Beispielen die rein epischen Formen (*ἐσσί* u. s. w.) fernbleiben sollen. Irrtümer könnten hier sonst um so leichter entstehen, da nicht immer die Beziehungen H. (= Homer) u. s. w. beigefügt sind.

Dem löblichen Streben der Verf. nach Vereinfachung könnte wohl noch weiter Folge gegeben werden durch Fortlassung von Wörtern wie § 42, b *ῥάβδος, δρόσος, διάμετρος*; § 44, 2 ist die Spezialisierung „nom. und gen." entbehrlich; § 70, 2 könnten für den Schüler *πρᾶος* und auch wohl *σῶς* ganz gut fehlen. Ebenso könnten ohne Schaden fortbleiben: § 73, 3 *ἄκρατος, ἐπίχαρις, ὑβριστής*; § 107, 5 *μείρομαι*; § 130 *ἡλόμην*, sowie *χάσκω*; § 140, 2 (Verba mit *α* Ionicum); § 159, Anm. (*ἠφίειν* u. s. w.); § 163, 3–5 (*εἴργνυμι, ἀποκτίννυμι, ὀμόργνυμι*); § 167 *βλαστάνω, κιχάνω*; § 168 *γηθέω*; § 237, 1. 2 die Anmerkungen (*ἀμφί* und *ἀνά* c. dat.); § 238, 4, A, Abs. 3 (*περὶ πάντων*) und B, Anm., Satz 1 (*περὶ . . . πύλῃσι*). — Überflüssig für deutsche Leser ist auch die russische Anmerkung S. 150.

Umgekehrt fehlen einzelne nicht unwichtige Bemerkungen. So § 31, 3 unter den mit encliticis verschmolzenen Wörtern *ὅστις*; § 72, 2 als lang in der pänult. *ἰσχυρός*; § 86 die gen. und dat. des neutr. *αὐτοῦ*; § 87 eine übersichtliche Zusammenstellung der möglichen Formen an einem Beispiel: *τὴν ἐμὴν πόλιν, τὴν πόλιν τὴν ἐμήν, τὴν πόλιν μου, μου τὴν πόλιν, τὴν ἐμαυτοῦ πόλιν, τὴν πόλιν τὴν ἐμαυτοῦ*; § 90 *οὗτος* „derjenige"; § 98 eine Übersetzung des Conj. („dafs") und Opt. („möge, würde, möchte"), — *λύσας* richtiger = „der löste"; § 138 *κεκλήμην*; § 154 eine Zusammenstellung der Bedeutungen und des Averbo von *ἵστημι, ἵσταμαι, ἕστηκα*; ebend. einige Composita von *τίθημι* und *δίδωμι*; § 159 wäre *ἵημι* besser ganz durchkonjugiert (auch hier fehlen Comp.), ebenso § 163 *ἔσβην* und § 170 *ἔβην* (es stehen dort allerdings die Hinweise auf *ἐκόπην* und auf *ἔστην*, aber man weifs ja, wie sehr man dem Gedächtnis des Schülers auch durch das äufserlich sich einprägende Buchstabenbild zu Hilfe kommen mufs). Beim „Artikel" § 182 ff. fehlt die Warnung vor Verbindungen wie *τοῦ τοῦ*; § 195 „*βοηθέω* c. dat."; § 203 eine Verweisung auf § 330, 15, Anm. 2 (*ὅμοιος* c. dat. und mit *καί*); § 205 eine Unterscheidung von *εἶναι* c. dat. und c. gen.; § 226 (oder 304) vermifst man eine Bemerkung, dafs bei *μικροῦ, ὀλίγου* das *δεῖν* auch fehlen darf; § 229 bei *φθονέω* würde es sich empfehlen, auf § 202 zurückzuverweisen; § 238 *διά* c. acc. bei Personen ist auch = „auf Veranlassung, durch Vermittelung"; § 239, 1, A *ἐπί* c. gen. = „Ziel"; ebend. 2, A. B *παρά* c. gen. und c. dat. „meist bei Personen"; § 277 wäre eine Bemerkung erwünscht, dafs in abhängigen Dubitativ-Sätzen „das Subj. dasselbe sein mufs wie im regierenden Satze"; § 308, Anm. 1 fehlt *φέρων*. § 328, 2 ist hinzuzufügen: „oder Satzglieder"; § 330, 9: „3. zur Einleitung des Nachsatzes" (sc. dient *δέ*); ebend. 16, Anm. 2: „oder zur Gegenüberstellung zweier einzelnen Wörter" (sc. dienen *μέν ... δέ*). — Ebenso wäre erwünscht eine Zusammenstellung der Aor. von *τρέπω*, sowie die Erwähnung von *ὡς, ὅτι* c. superlat. = „möglichst".

Was die Anordnung betrifft, so wäre § 34, 3 wohl besser mit § 51 zu verbinden als „Allgemeine Accentregel: die gen. und dat., wenn lang und betont, erhalten den Circumflex". Ebenso wäre § 57, Anm. 2 schärfer schon äufserlich hervorzuheben als „Allgemeine Regel für die Contracta der 3. Dekl." (acc. plur. = nom.). — Etwas umständlich erscheint die Behandlung des Verbums; im einzelnen noch wäre § 102 besser nach § 110 zu setzen (Accent in Compositis); die „Ausnahme" von § 106, 4 gehört zu 3 (*κέκτημαι*). § 291 wäre anstatt „nicht wirklich", was ja auch die „Möglichkeit" einschliefst, besser: „der Wirklichkeit widersprechend"; § 292 lautete klarer: „Auch beim Inf. oder Partic. bleibt *ἄν*, wenn dieselben durch Umwandelung aus Optativ u. s. w. mit *ἄν* hervorgegangen sind"; § 297 stände zweckmäfsiger „2.

nominal" vor „1. verbal": es ergiebt sich dann ein besserer Zusammenhang mit dem folgenden § (ebenso § 305 besser 2 vor 1). § 307 hieſse die Überschrift besser nicht „Adverbiales Partizip", sondern „Partizip statt adverbialer Bestimmungen". § 315 die Verba wären klarer zu gruppieren: teils zusammen mit ἀκούω § 313, Anm. 1, teils zu scheiden: „c. part., wenn etwas *ist*; c. inf., wenn etwas *sein soll*".

Der Verbesserung bedürftig erscheint auch die Regel § 8, 2, namentlich mit Rücksicht auf die angeführten Beispiele Λεῦ-κτρα, ἐ-σθλός, — warum nicht: „mit denen ein griechisches Wort anfangen kann"? Statt ἦρ § 51 ist die bessere Form ἔαρ zu setzen; § 254, 2 die „Handlung als in der Gegenwart eintretend" stellt doch auch das Präsens dar; § 307, 1, 2 statt „Hauptsatz" wäre richtiger „übergeordneter Satz"; § 366, Anm. ὅτι wird bei Homer doch elidiert.

Doch das alles sind unbedeutende Kleinigkeiten im Verhältnis zu der groſsen Menge des gebotenen Guten; wir würden dieselben vielleicht nicht anführen, wenn wir nicht hofften, mit den Herren Verfassern uns in der Ansicht zu begegnen, daſs für ein praktisches Schulbuch eben nichts unbedeutend ist. Wir fügen schlieſslich noch hinzu, daſs das Papier weiſs und fest, der Druck, wie sich das für ein Schulbuch ziemt, klar und korrekt ist (Druckfehler: § 171 σπομενος; S. 198 Ubersicht; § 300, 3 nach μή und § 308, 5, Anm. nach „ob" sind die Semikola zu tilgen; im ersten alph. Verzeichnis muſs δύω vor δύομαι stehen).

Die praktische Verwendbarkeit des Buches, dem wir im Interesse der Schule eine weite Verbreitung wünschen, wird vermutlich noch erhöht werden durch das Erscheinen des S. VII in Aussicht gestellten entsprechenden Übungsbuches.

Posen. F. G. Hubert.

---

1) G. Stier, Kurzgefaſste griechische Formenlehre. Mit einem Anhange über die homerischen Formen. Vierte vervollständigte Auflage des griechischen Elementarbuchs von G. und H. Stier, erster Teil. Leipzig, B. G. Teubner, 1883.

Obwohl vorliegende Formenlehre die vierte Auflage erlebt, so erscheint sie doch selbständig zum ersten Male. Es würde daher zu erwägen sein, ob sie als selbständiges Schulbuch auch ohne das dazu gehörige Übungsbuch eventuell benutzt und empfohlen werden könnte. Um es kurz zu sagen, ich glaube nicht, daſs sich jemand dazu verstehen wird. Als selbständige Schulgrammatik hält das Werkchen den Vergleich mit den trefflichen Büchern von E. Koch und A. v. Bamberg nicht aus. Schon die Nebeneinanderstellung der Paradigmen λύω, πράσσω, φαίνω halte ich für einen Miſsgriff. Konnte sich Verf. nicht dazu entschlieſsen hier zu trennen, zumal er im Anhang die Klassen doch einzeln vorführt? Auch die Regeln teilweis unter dem Strich anzubringen,



ist kein glücklicher Gedanke, überdies da so Verschiedenes, teils Überflüssiges, dort zu finden ist.

Dafs der Verf. sich der „curtianischen“ Grammatik mehr und mehr anbequemt, ist nicht mehr wie billig. Vielleicht fällt nächstens auch noch die Bemerkung S. 3, dafs βοῶν aus βουῶν und βασιλεῖ aus βασιλεϊ̈ entstanden, wie S. 16, dafs der Gen. Sing. νεανίου der O-Deklination nachgebildet, oder wie S. 41, dafs τοσόςδε von τοσός abzuleiten sei.

Dafs der Verf. den ausschliefslichen Atticismus perhorresciert (Elementarbuch S. IX), thut mir um seiner Schüler willen leid, da sein Buch doch in erster Linie Lernbuch sein soll; ich wundere mich aber, warum er dann nur die Form τέτταρες, ebenso nur υἱεῖς als Plur. von υἱός anführt. Übrigens ist S. 3 oben υἱοί stehen geblieben!

Ausstellungen im einzelnen lassen sich sehr viele machen. Ich bemerke Folgendes: S. 4 fehlt eine Notiz über die Krasis von ὁ ἕτερος (ἅτερος), über den Accent von τἆλλα, § 64 fehlt die ständige Betonung πρός με, § 67 ist nur τοσοῦτον beizubehalten, § 70 τοῖος wie τόσος einzuklammern. § 42 hätte der abweichende Accent von αἰδῶ, wie auch die Nebenformen von ἥρως nach der 2. att. Dekl. erwähnt werden müssen. Nach welcher Regel ferner hat ἐλπίς den Vok. ἐλπί? Bei der Reduplikation § 114 fehlt eine Bemerkung über die mit γν anfangenden Verba. S. 65 war zu ἅλλομαι, κερδαίνω nicht πεπαίνω, sondern αἴρω als drittes hinzunehmen. Zu § 151 fehlt die Bemerkung, dafs alle Aoriste, die nach ἔβην gehen, ein mediales Futur haben. § 152, 3 mufste zu δεδιώς das Fem. δεδιυῖα hinzugesetzt werden. In der Tabelle der unregelmäfsigen Verba steht manches Falsche, viel Überflüssiges. Falsch ist der Aorist εἶξα von εἴκω „gleichen“ (wohl verwechselt mit εἴκω „weichen“), falsch ist ferner die Schreibung σέσωσμαι statt σέσῳσμαι. Leichter für die Schule wäre es, πρίω als Imperativ zu ἐπριάμην anzugeben.

In der homerischen Formenlehre mufste S. 132 bemerkt werden, dafs κράς, κρατός Maskulinum ist. Die Form τεοῖο st. σεῦ (Bekker schreibt τεεῖο) mufste als abnorm bezeichnet werden. Zu σοί (τοί) fehlt eine Bemerkung über die Enklisis. Dafs ὅς *meus* heifsen kann, ist mehr als streitig und gehört keines Falls in ein Schulbuch. Ebenso ist es ungenau, wenn es heifst, ἐβήσετο stehe für ἐβήσατο. Ἐβήσατο ist in intransitiver Bedeutung ein Unding und wird neuerdings nicht mehr geschrieben. Dafs endlich προθέουσι A 291 von προτίθημι herkommt, glaubt heut zu Tage wohl niemand mehr. Unter die Präpositionen hätte μεσσηγύ aufgenommen werden sollen, zumal μεταξύ nur A 156 und auch dort nicht mehr überall steht.

2) G. Stier, Griechisches Elementarbuch enthaltend Vokabular, Lesebuch und Übungsstoff und doppeltes Wortregister. Im Anschlufs an G. Stiers Formenlehre u. s. w. zusammengestellt Vierte umgearbeitete Auflage des griechischen Elementarbuches von G. und H. Stier zweiten Teils. Leipzig, B. G. Teubner, 1883.

Wenn ein Schulbuch in der doch immerhin kurzen Zeit von 16 Jahren 4 Auflagen erlebt, so mufs es brauchbar sein. Und ich kann mir wohl denken, dafs der mit Fleifs und Umsicht ausgewählte und den Regeln der Grammatik sich anschliefsende, mit derselben fortschreitende Übungsstoff für Lehrer und Schüler eine Quelle des Genusses bildet. Auch dei dem neuerdings veränderten Lehrplan wird und kann das treffliche Buch seine Stellung in Ehren behaupten. Nur scheinen mir die Anfangssätze für Untertertianer doch etwas zu harmlos und trivial zu sein. Warum müssen S. 34 folgende Sätze einander folgen: Schreibe dem Bruder. Wir schreiben den Freunden. Ferner S. 35: Die Heere fliehen. Die Tauben fliehen den Adler. Und S. 36 gar: Wir sehen, dafs die Eidechsen den Fliegen nachstellen. Feinde der Eidechsen sind die Störche. Nicht in den Strafsen, sondern in der Wäldern finden wir Eidechsen? (Übrigens fehlt *σαύρα* im Vokabular, obwohl im deutschen Wortregister auf S. 7 verwiesen wird).

Im einzelnen habe ich mir folgendes bemerkt. Warum accentuiert Verf. *ταῶς* der Pfau? Wenn es die attische Form sein soll, warum dann nicht *χροία* st. *χροιά*? Warum schreibt er *οὔ μὰ τόν Δία* st. *οὐ μὰ τὸν Δία*? Warum S. 122 *σπεῖρα* und im Register *σπείρα*? Wie konnte er Formen wie *ἐπιτιϑεῖ* statt *ἐπιτίϑησι* (S. 127) und *αὖτις* statt *αὖϑις* (S. 129) ohne Bemerkung passieren lassen? Es wird da noch einer genauen Nachrevision bedürfen. Auch syntaktische Anordnungen müfsten weit öfter, oder gar nicht, gegeben werden. So S. 84, wo *ἐπεί* c. conj. steht, S. 126 bei *ὡς ἄν*, S. 129 bei *εἰ ἄν*. Wunderlich ist es, wenn S. 37 unter der Überschrift „die wichtigsten Präpositionen" *ἐπί* c. dat. = „auf, nach" (offenbares Versehen st. c. gen.) und *ὑπό* c. gen. = „unter" aufgeführt werden. Die erste Bedeutung, die ein Schüler bei *ὑπὸ* kennen lernt, wird immer *ὑπό* c. gen. beim Passiv = „von" sein.

Wohlau. Albert Gemoll.

H. Bruncke, Griechisches Verbalverzeichnis zur Repetition der Formenlehre in Obertertia und Sekunda. Wolfenbüttel, J. Zwifsler, 1883. 78 S. Quer 8.

Um dem Schüler die Repetition der griechischen Verbalformen zu erleichtern und ihn auf solche Ausnahmen hinzuweisen, die er in der Grammatik selbst leicht übersieht, hat Verfasser in alphabetischer Ordnung ein Verzeichnis aller derjenigen Verba zusammengestellt, deren Abwandlung in irgend einem Punkte von den allgemeinen Regeln abweicht. Er hat sich an die Grammatik von Müller-Lattmann enger angeschlossen, hofft aber, dafs auch neben anderen Grammatiken sein Büchlein mit Vorteil benutzt

werden kann. Leider hat er unterlassen, eine besondere Anweisung für den Gebrauch dieses Verzeichnisses zu geben, in der irrigen Voraussetzung, es bedürfe einer solchen nicht. Wie soll aber das Buch benutzt werden, dessen Bestimmung es ist, die Repetition der griechischen Verba in O.-III und II zu erleichtern? Sind die aufgeführten Formen bestimmt, der Reihe nach auswendig gelernt oder nur nachgeschlagen zu werden? Ich glaube nicht, dafs es viele Lehrer giebt, welche sich zu dem ersten Verfahren entschliefsen möchten. Es wäre verfehlt. Gerade bei einer Wiederholung des Pensums in den bezeichneten Klassen soll das rein gedächtnismäfsige Einprägen der Formen, das auf früheren Stufen nicht immer ganz zu vermeiden sein wird, möglichst zurücktreten. Ein Zusammenfassen des Zusammengehörigen, lichtvolle Gruppierung des gesamten Materials und stete Bezugnahme auf ähnliche Spracherscheinungen hat dafür zu sorgen, dafs das scheinbar Unregelmäfsige und Zusammenhangslose nach Möglichkeit aus feststehenden Sprachgesetzen abgeleitet werden kann. Das ist nicht möglich, wenn z. B. bei *ἄγαμαι* an die Flexion der Deponentia der zweiten Konjugation, bei *ἀγγέλλω* an die Tempusbildung der Liquida, bei *ἀγείρω* an die attische Reduplikation, bei *ἄγνυμι* an die unregelmäfsige Augmentation, bei *ἀγορεύω* an die Mischklasse erinnert werden mufs. Abgesehen davon sollte ein für Schüler bestimmtes Wiederholungsbuch grundsätzlich nur solche Formen aufweisen, die denselben auch wirklich einmal in der Schullektüre vorkommen können, und auch in dieser Beschränkung noch alles Vereinzelte weglassen. Darauf ist in dem obigen Verzeichnis gar keine Rücksicht genommen. Ganz sporadisch einmal bei Chrysipp oder Hippokrates oder Laertius oder den Fragmenten der Komiker oder den Lexikographen vorkommende oder auch in den Schriftstellern überhaupt nicht nachweisbare Formen machen sich ebenso breit wie die allerregelmäfsigsten. Und ein *ἀρκετός* (für das zu erwartende *ἀρκεστός*) einzuprägen, kostet doch sicherlich so viel Mühe, wie *ἀρκέσω* und *ἤρκεσα* zu lernen!

Aber das Buch könnte zum Nachschlagen bestimmt werden und seinen Zweck erfüllen, indem es dem Schüler in übersichtlicher Zusammenstellung alle die Formen eines Verbums böte, die er sonst an drei oder vier Stellen der Grammatik zusammensuchen müfste. Dazu müfste es aber sorgfältiger gearbeitet sein. Es finden sich nicht nur geradezu unrichtige Angaben bei einzelnen Verben, sondern es ist auch zu wenig Attisches von Dialektischem, Prosaisches von Poetischem, Klassisches von Späterem geschieden. Es soll hier nicht untersucht werden, welche Berechtigung der Purismus in der griechischen Formenlehre hat; so lange aber der Lehrplan in den Mittelklassen noch ein griechisches Exercitium fordert, mufs der Schüler schon aus diesem ganz äufserlichen Grunde wissen, was die attische Prosaform ist. Das

Verfahren des Verfassers aber ist irre führend. Denn indem er an manchen Stellen nicht-attische Formen einklammert oder hinzufügt „poet.“, „fast nur bei Dichtern üblich“, „auch in Prosa selten“, „bei den Attikern nicht nachzuweisen“, „öfter in Hellenica und einigen Ausgaben der Anabasis“ u. a. m., erweckt er dem Schüler die Meinung, dafs überall da, wo solche Bemerkungen nicht stehen, der gute Sprachgebrauch der Attiker vorliege. Auch sind gewisse Formen in manchen Rubriken angegeben, in anderen fehlen sie ohne Grund, so dafs daraus ein Rückschlufs auf ihr Vorkommen nicht zu machen ist.

Es ist hier nicht der Ort, auf Einzelheiten einzugehen. Ich denke aber, der Verfasser wird selbst die Berechtigung meiner Ausstellungen anerkennen, wenn er u. a. nur seine Artikel *ἀγγέλλω* (*ἤγγελον, ἠγγέλην*), *ἀνδάνω, ἀνορθόω, ἀρόω* (*ἀρήροκα*) *αὐλίζομαι, ἀφίημι* (*ἠφίουν*), *γίγνομαι* (*γεγώς*), *δαμάω* (*ἔδαμον*), *διαιτάω, διακονέω, εἴργνυμι, καλέω* (*κέκλωμαι*; s. Kühner Ausf. Gramm. I § 224 Anm. 4), *κτάομαι, λέγω* (*εἶπα*), *μαίνομαι* (Bedeutg. von *ἔμηνα*!), *μιμνήσκω, οἰακίζω, παροινέω, πίμπλημι* und *πίμπρημι* (Komposita), *πνίγω, ποθέω* (*ἐποθέσθην*), *πονέω* (*πονέσω*), *πραγματεύομαι, σημαίνω* (Perf.), *σώζω* (NB. *σῴζω*; s. v. Bamberg Gramm. § 63, Anm. 2), *τραχύνω, τύπτω* (*τέτυμμαι*), *φάσκω* (Bemerkungen), *φέρω* (Bemerkungen), *φύρω* (*φύρσω* Fut.?), *φύω* — wenn er diese Artikel, sage ich, einmal mit dem vergleichen wollte, was die zugänglichsten Mittel zur Orientierung über das Vorkommen der Verbalformen bieten, etwa Krügers Sprachlehre, Kühners ausführliche Grammatik, Veitchs Greek verbs irregular and defective. Auch die v. Bambergschen Jahresberichte über die Fortschritte der griechischen Grammatik dürften dem Verfasser eines Verbalverzeichnisses einigen Nutzen gewähren.

Zum Schlufs noch eine Einzelheit! Wenn *πέρδω* wegen seiner Vokalreihe für wichtig genug erachtet wird, dem Schüler, wenn auch ohne Hinzufügung seiner Bedeutung, vorgeführt zu werden, warum dann nicht auch *οὐρέω*, das wegen seines Augmentes, und *χέζω*, das wegen seines Futurums und Perfekts sprachwissenschaftlich interessant ist, und die ja auch beide u. a. bei Aristophanes dem Schüler aufstofsen könnten?

Bremen. E. Bachof.

H. Meurer, Griechisches Lesebuch mit Vokabular. II. Teil: Für Ober-Tertia. Leipzig, B. G. Teubner, 1883. I und 164 S. 8.

Die Verlegung des Anfangs des griechischen Unterrichtes nach U. III hat mannigfache Besprechungen und Erörterungen über die Methode des Unterrichtes und die Verteilung des Lernstoffes notwendig gemacht, desgleichen Änderungen in den bereits vorhandenen Übungsbüchern bewirkt oder gar neue Lesebücher hervorgerufen. Letztere beziehen sich nicht nur auf die U. III, sondern haben auch die O. III mit in ihren Bereich gezogen.

Die Ausnahmestellung, welche die O.-III früher in dieser Beziehung einnahm, wird zum Teil beseitigt; auch für diese Stufe werden jetzt von manchen Herausgebern einzelne Sätze, sowohl deutsche als besonders griechische, zur Einübung der Formenlehre gegeben. Dafür liegt aber kein Grund vor. Denn auch bei der früheren Verteilung des Lernstoffes, als in IV das Griechische begonnen wurde, war in O. III mit der Formenlehre abzuschliefsen; und trotzdem hat niemand ein Übungsbuch mit griechischen Sätzen zur Einübung des grammatischen Pensums verlangt. Wenn es also damals unnötig schien, so dürfte es auch jetzt nicht anders sein. Man wird also gegen ein Lesebuch, in dem die griechischen Stücke aus einzelnen Sätzen bestehen, mit Recht Protest erheben dürfen. Ein Schüler, der die schwierigen Bücher von Cäsars Bellum Gallicum liest, der in der deutschen Stunde Schillers, Goethes, Uhlands Gedichte und leichtere Dramen verstehen und würdigen lernt, kann nicht an Sätzchen, welche, wenn sie möglichst viele Formen bieten sollen, schwerlich alle einen fesselnden Inhalt haben werden, Interesse und Freude haben. Dazu kommt, dafs in gut ausgewählten zusammenhängenden Stücken ebenso viel Verbalformen, auf deren Einübung es gerade abgesehen ist, Verwendung finden können. Wenn die deutschen Stücke hin und wieder solche einzelnen Sätze zeigen, so läfst sich dies eher ertragen, da ja auch lateinische Übungsbücher ab und zu derartige Stücke haben; aber auch bei der Zusammensetzung solcher Übungsstücke mufs Mafs gehalten werden. Der Schüler soll sich an griechische Ausdrucksweise gewöhnen, und dieses Ziel wird nur erreicht werden, wenn er genötigt wird, zusammenhängende Erzählungen und Schilderungen zu übersetzen.

Das ist etwa der Standpunkt, der meiner Ansicht nach auch heute noch für O. III festgehalten werden mufs. Nach diesen Ausführungen würde es sich also empfehlen, den Obertertianern, so wie es früher geschah, sofort die Anabasis in die Hand zu geben. Dagegen läfst sich aber einwenden, dafs die Verba auf *μι* jetzt der O. III zugewiesen werden; bei sofortiger Lektüre der Anabasis mit den eben versetzten Schülern wird sich daher der Übelstand bemerkbar machen, dafs der Schüler vor lauter unbekannten Verbalformen nicht zum Genufs der Lektüre kommt. Empfahl es sich auch früher schon, die Reden in dem ersten Semester möglichst zu übergehen und nur die rein erzählenden Partieen lesen zu lassen, so würde dies jetzt unumgänglich notwendig sein; gleichwohl dürfte sich der oben bezeichnete Übelstand nicht beseitigen lassen.

Mit diesen Erwägungen ging Ref. an die Durchsicht des „Griechischen Lesebuches von Meurer“. Der zweite Teil ist für O. III bestimmt. Er enthält auf 88 Seiten 159 zusammenhängende Lesestücke, auf den drei darauf folgenden Seiten eine Auswahl aus den Kompositen von *τίθημι, ἵστημι, δίδωμι, ἵημι, εἶμι,*

εἰμί und κεῖμαι; S. 92—137 ein griechisch-deutsches, S. 138—163 ein deutsch-griechisches Vokabularium und S. 164 einige Beispiele für die indirekte Frage und die Bedingungssätze. Sämtliche 159 Lesestücke weisen je einen zusammenhängenden Inhalt auf. Derselbe ist fast allen Gebieten des Wissens entlehnt. Er behandelt teils mythologische, teils historische, teils ethische Stoffe. Auch Briefe sind eingestreut, teils griechische, teils deutsche. Solche finden sich in den Stücken 106, 135, 136, 143. Trotz dieses mannigfachen Inhalts hält Verf. den Gang der Grammatik von v. Bamberg inne. In passenden Zwischenräumen erscheinen umfangreiche Partieen zur Wiederholung der vorher eingeübten grammatischen Pensen. Die Verteilung des grammatischen Pensums auf die einzelnen Lesestücke ist folgende. I. τίθημι wird geübt in No. 1—7, in denen griechische und deutsche Texte abwechseln; II. ἵστημι in No. 8—13 ebenfalls mit durcheinander gemischten Texten; III. δίδωμι in No. 14—20; IV. ἵημι in No. 21—24, abwechselnd mit griechischen und deutschen Stücken; V. Verba nach ἵστημι in 25—31, abwechselnd mit griechischen und deutschen Texten; VI. εἶμι in 32—36; VII. εἰμί in 37—41; VIII. οἶδα in 42; IX. κεῖμαι in 43—44; X. ἧμαι in 45—46. Wo über die Folge der griechischen und deutschen Texte nichts gesagt ist, folgen die deutschen Stücke den griechischen. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die folgenden Anführungen. In No. 47—48 sind nur griechische Stücke zur Wiederholung verwendet. XI. Verba auf νυμι in No. 49—64. Darauf folgen in No. 65—85 Stücke zur Wiederholung. Nun kommen die Verba anomala zur Verwendung, und zwar in 86—88 die vierte Klasse, 89—91 die fünfte, 92—101 die sechste, 102—111 die siebente, 112—124 die achte Klasse. Die Stücke 125—159 sind zur Wiederholung hinzugefügt.

Ferner ist hervorzuheben, dafs die ersten Lesestücke in einfachen leichten Sätzchen sich bewegen, so dafs der Schüler vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen kann.

Wenn auch Ref. mit der Anordnung des Stoffes zufrieden ist, so möchte er doch die Frage aufwerfen, wann der Verf. die Anabasis den Schülern vorgelegt wissen will, und ob es nicht angezeigt gewesen wäre, kleine Partieen aus der Anabasis herauszuschälen und die Hellenika zu verschonen, da deren Lektüre dem Schüler doch in einer späteren Klasse vorbehalten bleibt. Ref. möchte sich dafür entscheiden, dafs eine derartige Stoffauswahl besser gewesen wäre. Die Dialoge, die sich auch zuweilen finden, sind für diese Stufe ziemlich schwer. Doch ist gegen ihre Aufnahme aus diesem Grunde nichts einzuwenden.

Für die deutschen Stücke hat der Verf. Bemerkungen in das deutsch-griechische Vokabular aufgenommen, z. B. No. 6 die Angelegenheiten Athens, No. 9 „an Höhe“. Andere Übungsbücher setzen solche Bemerkungen unter den Text. Verf. scheint dieses

Verfahren für zweckmäfsiger gehalten zu haben, um bei dem Übersetzen das fortwährende Hinblicken der Schüler auf die Noten unter dem Text zu verhindern. Aber ist das förderlich, wenn der Schüler, dem die Vokabel „Höhe“ aus dem 1. Teil des Lesebuches ohne Zweifel bekannt ist, behufs der Übersetzung der Worte „an Höhe“ wiederum nachsehen mufs? Der träge Schüler, der die Vokabeln nicht recht gelernt hat, kommt dabei am besten weg. Der sorgfältige dagegen erinnert sich der Bedeutung, sieht nicht nach und zieht sich dafür bei einer etwaigen falschen Übersetzung einen Tadel wegen nachlässiger Vorbereitung zu. Es steht zu befürchten, dafs er den Gedanken nähre, es komme auf ein Vokabellernen gar nicht an. Dieser Nachteil scheint dem Ref. doch sehr ins Gewicht zu fallen und bestimmt ihn, sich dafür zu entscheiden, die Noten unter den Text zu setzen, vorausgesetzt, dafs darin Mafs gehalten wird.

Es mögen zum Schlufs noch einige Bemerkungen folgen. No. 3 „Wettkampf anstellen“; die Übersetzung ist nur unter „anordnen“ zu finden, das Wort „Wettkampf“ fehlt im deutsch-griechischen Vokabularium. In demselben Stücke wird „abgeschnitten haben“ zu früh verwendet, ebenso S. 25 *ἀποτεμεῖν*, da es noch nicht gelernt ist, und S. 31 *ἐντεμών*. Da die Grammatik von Franke-v. Bamberg dem Lesebuche zu Grunde gelegt ist, so hätten wohl auch Formen wie *ἀφεστηκότας* (No. 10) vermieden werden müssen. Stück 30 *ὄναιτο* c. acc. = „nützen“ ist wohl ein Druckfehler. Falsche Interpunktionen finden sich in No. 66 *ἐμοὶ δὲ βέλτιον ἂν εἴη, σοῦ ἀπολομένου εἰς Ἅιδου κατιέναι*, in 104 *φασὶ δὲ τὸν Μίλωνα, μέγα φρονοῦντα ἐπὶ τῇ ῥώμῃ τοῦ σώματος Τιτόρμῳ τῷ βουκόλῳ ἐντυχεῖν*, in 144 *Διάλογος. Ἀλεξάνδρου, Ἀννίβου, Σκηπίωνος καὶ Μίνωος.* Undeutsche Verbindungen finden sich 91, 2 „im Marsche verhindern“, 100, 1 „Herodot ging auch nach Asien hinauf.“ In der Überschrift zu 71 *Ξέρξης τοῖς ἐν ταῖς Θερμοπύλαις Σπαρτιάταις τὰ ὅπλα ἀποθέσθαι κελεύει* ist wohl nur ein Druckfehler zu erkennen. *τιμηθήσεσθε* sollte in No. 92, *β'* im Anschlufs an Franke-Bamberg nicht gebildet werden. Dürfte es sich nicht empfehlen, 66 gegen das Ende *τὰ αὐτῶν ἔργα* für *τὰ ἔργα αὐτῶν* zu schreiben?

Einige Druckfehler sind vom Verf. angemerkt worden. Von den etwa beim Drucke abgesprungenen Accenten, Buchstaben sieht Ref. mit dem Verf. ab. Folgende Versehen sind Ref. noch aufgefallen: 92, *β'* *Ὑδάρνες* für *Ὕδαρνες*, 128, a. A. *ἄλλ'* für *ἀλλ'*, 97, *ὅ δὲ* für *ὁ δὲ*, 144 in der Überschrift *Ἀννίβου* für *Ἀννίβα*. S. 11 Stück 23 für 24, vor 86 fehlt XII, S. 53 steht 101 für 111.

Das Averbo von *ἵστημι* auf S. 89 ist nicht gut angegeben; ein Anschlufs an die Grammatik hätte sich empfohlen.

Die Lesestücke sind so zahlreich, dafs sie für einen Zeitraum von 2—3 Jahren vollständig ausreichen, also auch für solche

Schüler, die das Klassenziel in der vorgeschriebenen Zeit nicht erreicht haben, stets neuen Übersetzungsstoff darbieten. Das Lesebuch erscheint, abgesehen von den den Wert des Buches keineswegs herabsetzenden Ausstellungen, dem Ref. recht geeignet zu sein, vorausgesetzt, dafs dadurch die Anabasis nicht überflüssig gemacht wird. Die schwierigeren Partieen aus der Anabasis werden den durch dies Lesebuch in der Übersetzung geübten Schülern keinerlei Schwierigkeiten bereiten.

Posen. Gotthold Sachse.

Franz Pfalz, Die deutsche Litteraturgeschichte in den Hauptzügen ihrer Entwickelung, sowie in ihren Hauptwerken dargestellt und den höheren Lehranstalten Deutschlands gewidmet. 1. Teil: Die Litteratur des Mittelalters. Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1883. IV und 358 S. 2,70 M.

Der Verf. geht von dem Grundsatz aus, dafs der Unterricht in der Litteraturgeschichte, ganz besonders entsprechend den neuen Lehrplänen für die höheren Lehranstalten Preufsens, nicht sowohl auf eine vollständige Darstellung der geschichtlichen Entwickelung, als vielmehr auf eine Einführung in die wichtigsten Litteraturwerke hinzielen müsse. Der Zweck seines Buches, welches als eigenartig zu bezeichnen ist, ist einerseits, dem Lernenden die notwendigen positiven Kenntnisse aus der Entwickelung der nationalen Litteratur zu vermitteln, andererseits ihn in den Inhalt der wichtigsten Werke einzuführen. Der Verf. selbst nennt es ein litterargeschichtliches Lesebuch, eine Bezeichnung, die das Werk vielleicht am besten charakterisiert. Es ist ein Versuch, das vereint zu bieten, was sonst der litterargeschichtliche Unterricht auf doppelte Weise zu erreichen strebt: einerseits durch Belehrung an der Hand eines Leitfadens, andererseits durch Lektüre ganzer litterarischer Werke oder Mitteilung einzelner Stellen und Proben derselben. Zugleich richtet Verf. sein Augenmerk auf noch andere Dinge, welche für die Schüler von Interesse und geeignet sind, das Bild früherer Epochen in ihren litterarischen Bestrebungen zu vervollständigen: er nimmt, wo dies irgend angänglich ist, auch auf die kulturgeschichtliche Entwicklung unseres Volkes Rücksicht; Denkart und Gefühlsrichtung, Lebensweise, bis auf Wohnung, Kleidung und Nahrung, sind, soweit wie möglich, im Anschlufs an die litterargeschichtliche Darstellung zur Anschauung gebracht.

Sein Werk ist auf zwei Teile berechnet, deren erster, die Litteratur des Mittelalters enthaltend, uns vorliegt. Der zweite soll die Litteratur der zweiten Blüteperiode in analoger Weise behandeln.

Soviel von der Tendenz des Verf.s und von der Einrichtung des Buches im allgemeinen. Ref. ist der Ansicht, dafs dasselbe, mag es immerhin als Lesebuch für den Schüler zum Privat-

gebrauch praktisch verwendbar sein, mag es auch von manchem Lehrer als Führer durch die mit den Schülern zu behandelnden Gebiete mit Nutzen verwertet werden, zur Einführung als Schulbuch nicht geeignet erscheinen kann, weil es (wie schon aus der Zahl der Seiten ersichtlich ist), dazu bei der geringen Stundenzahl, die dem litterarhistorischen Unterricht in O. II resp. I zugemessen ist, viel zu umfangreich ist und weil andererseits bei Benutzung desselben dem lebendigen Worte des Lehrers, auf welches doch nun einmal bei jedem Unterricht, nicht am wenigsten in der Litteraturgeschichte, Gewicht gelegt werden mufs, zu wenig Raum gelassen wird.

Der Inhalt ist durchaus praktisch und mit Rücksicht auf das vorhandene Bedürfnis gewählt und gruppiert. Eine Einleitung giebt auf 10 Seiten eine Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprachen, erläutert die Begriffe Litteraturgeschichte, Poesie, der Gattungen der letzteren, enthält sodann einen Abrifs der deutschen Metrik und giebt die Epochen der Litteraturgeschichte an, alles in übersichtlicher Weise; nur wäre es wünschenswert, dafs das über die Metrik Gesagte etwas ausführlicher wäre. Sodann beginnt die Darstellung der Litteratur selbst, bei welcher durchweg die aus den Dichtungen mitgeteilten Stücke im Urtext gegeben sind, der überall da durch eine Interlinearversion erläutert worden ist, wo ein Verständnis der Worte und Wendungen von seiten der Schüler nicht zu erwarten ist. Damit, dafs der Urtext hergesetzt ist, stimmt Ref. durchaus überein; zweifellos besser wäre es aber nach seiner Ansicht gewesen, vollständige Übersetzungen hinzuzufügen, als stellenweise zu erläutern.

Aus der ältesten Zeit bis auf Karl d. Gr. sind in die zusammenhängende Behandlung der Epoche nur wenige Proben aus den Dichtungen eingeschaltet. Bereits mit S. 22 beginnt die Darstellung der ersten Blüteperiode. Von den Vorläufern derselben wird auf das Annolied, auf Lamprechts Alexander, auf das Rolandslied eingegangen, sodann auf Herzog Ernst und Glichesäres Gedicht aus dem Kreise der Tiersage. Die Darstellung der höfischen Epik beginnt mit Veldekes Eneit, dann geht der Verf. auf den Parzival über, dessen Inhalt ausführlicher (auf c. 25 Seiten) dargestellt wird. Hier wie bei allen späteren ausführlichen Inhaltsangaben macht es der Verf. so, dafs er die wörtlich mitgeteilten Stellen durch eine den Inhalt der dazwischen liegenden Stücke entwickelnde Darstellung verbindet. Hartmanns Epen „Iwein“ und „der arme Heinrich“ ist nach Wolfram ein nicht unbeträchtlicher Raum gewidmet; weniger ausführlich hätte die Darstellung von Gottfrieds „Tristan“ nach unserem Dafürhalten sein können (sie umfafst 24 Seiten, fast ebenso viel, wie man sieht, als die des Parzival). Nach einer durchaus treffenden vergleichenden Charakteristik der genannten Epiker und einer Übersicht über die Formen des Volksepos folgt

die sehr ausführliche (124 Seiten umfassende) Darstellung des Nibelungenliedes, dessen Beurteilung und Besprechung (S. 209—212) wir eingehender und ausführlicher gewünscht hätten. Die 57 folgenden Seiten enthalten die zusammenhängende Darstellung des Gudrunliedes, dessen litterarische Besprechung (S. 269) nach unserer Ansicht, namentlich mit Rücksicht auf den ganzen Umfang des Buches, nicht eingehend genug ist.

Der Lyrik ist ohne Zweifel auf den nun folgenden 22 Seiten zu wenig Raum gewidmet. Die Hälfte davon entfällt natürlich auf Walther von der Vogelweide; aber will man gründlich in denselben einführen, so ist die hier gebotene Auswahl aus seinen Gedichten entschieden zu knapp bemessen. Da liefsen wir uns schon, mag es auch sonst noch so wichtig sein, zu seinen Gunsten eine Kürzung des das Nibelungenlied behandelnden Passus gefallen. Nach kurzer Erwähnung des „Sängerstreits auf der Wartburg“ und einer gedrängten Übersicht über die später folgenden epischen Dichtungen wird die allmählich erfolgende Degeneration der Poesie zur Anschauung gebracht, sodann auf die Spruchdichtungen aus dem 13. Jahrhundert eingegangen, wobei eine noch ausführlichere Behandlung des gedankenreichen und für den Schüler interessanten Freidank sehr wünschenswert gewesen wäre. Als Proben von Prosa aus früherer Zeit dient eine Stelle aus einer Predigt Bertholds von Regensburg (S. 326—330), während die letzten Seiten des Buches die Entwicklung der Litteratur ungefähr bis 1500 kurz skizzieren, teilweise so kurz, dafs die gegebene Charakteristik unter keinen Umständen ausreichen kann. Man vergl. nur den kurzen Abschnitt über die Volksbücher S. 333. Nachdem auf den Meistergesang, auf Tauler, das Volkslied (auch nur kurz) hingewiesen ist, schliefst das Buch ab mit einer Darstellung der ersten Anfänge des deutschen Dramas, wobei aufser einigen kleinen Proben anderer Spiele das Fastnachtsspiel „Der Kaiser und der Abt“ im Auszug mitgeteilt wird. Als Anhang finden wir die Angabe von einer Reihe litterarischer Hilfsmittel.

Eine Übersicht über den Inhalt des Buches zu geben, schien uns durchaus nötig. Man sieht danach, was es bietet. Am ausführlichsten ist die Darstellung der Entwicklung des Epos. Die Darstellung selbst ist durchweg klar und übersichtlich, wie man wohl merkt, die Frucht langer Praxis. Dafs sie gerade im Verhältnis zum ganzen Buche hier und da hätte bei wichtigeren Dingen ausführlicher sein können, wurde oben bereits erwähnt. Alles in allem haben wir ein Buch vor uns, welches sich zum Privatgebrauch für diejenigen sehr empfiehlt, die sich mit den wichtigeren Erscheinungen der mittelalterlichen Litteratur bekannt machen wollen, speziell für Schüler höherer Lehranstalten, die in das Verständnis der Dichtungen jener Epoche etwas tiefer eindringen wollen. Wenn auch die vom Verf. beabsichtigte Be-

handlung jener Periode eine im allgemeinen gelungene zu nennen ist, so möchte Ref., wie schon gesagt, das Werk in der Schule doch nicht obligatorisch eingeführt wissen. Man kann aber allerdings darüber verschieden urteilen. — Ungleich schwieriger scheint die Behandlung der zweiten Blüteperiode in derselben Weise, die der zweite, hoffentlich bald folgende Band erhalten soll. Ref. kann nicht verhehlen, dafs er denselben mit Spannung erwartet.

Schliefslich sei noch bemerkt, dafs dieser erste Teil aufser für Schüler höherer Lehranstalten auch für Schülerinnen höherer Töchterschulen und Seminaristinnen zum Gebrauch in der vorhin angegebenen Weise sich eignet.

Posen. R. Jonas.

Karl R. Holzinger von Weidich, Die einfachen Formen des französischen Zeitworts in geordneter Darstellung. Graz, Leuscher u. Lubensky, 1883. 61 S. 8.

Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, die französischen Zeitwörter nach wesentlichen, leicht erkennbaren Merkmalen zu klassifizieren und die scheinbaren Unregelmäfsigkeiten der französischen Konjugation auf feste Gesetze zurückzuführen. Statt der herkömmlichen Einteilung in 4 oder 3 regelmäfsige Konjugationen werden deren nur 2 angenommen, indem die Verba auf ir, re und oir unter dem Namen der historischen Verbalklasse zusammengefafst werden; die Verba auf er bezeichnet der Verf., der sich in seiner Terminologie im ganzen an Lücking anzuschliefsen scheint, wegen ihrer weit überwiegenden Zahl und wegen der fortdauernden Neubildung nach diesem Schema als die herrschende Verbalklasse. Der Begriff der Unregelmäfsigkeit wird auf die Fälle beschränkt, in denen französische Lautgesetze verletzt oder in denen Tempus- oder Personenendungen, welche der Analogie widersprechen, willkürlich angewendet sind; z. T. werden diese sogenannten Unregelmäfsigkeiten auf blofsen Schreibgebrauch zurückgeführt.

Zur Ableitung der Tempora und Modi unterscheidet der Verf. den Präsensstamm, welcher bei den meisten Zeitwörtern zugleich Verbalstamm ist, den Perfektstamm, der durch Anfügung von a, von i, soweit dies nicht schon zum Stamm gehört, und von u an den Verbalstamm gebildet wird, und den Futurstamm, der mit dem Infinitiv übereinstimmt; nur dafs bei den Verben auf oir der Futurbildung im allgemeinen ein Infinitiv auf re zu Grunde liegt. Dazu kommt noch das Partizip des Perfekts mit den Endungen é, i, u, s und t.

Auf die Darstellung der Flexion folgt ein Abschnitt über die Stammesänderungen, auf denen gröfstenteils die sogenannten Unregelmäfsigkeiten der französischen Konjugation beruhen. Der Verf. unterscheidet neben der Anfügung des Inchoativsuffixes iss an die i-Stämme euphonische und prosodische Stammesänderungen;

erstere sind durch das Streben entstanden, die von fremden Völkern überkommenen Wörter den französischen Sprachorganen anzupassen und die Härten gewisser Lautverbindungen zu beseitigen; die prosodischen Stammesänderungen beruhen auf dem Wechsel der Betonung. Unter den euphonischen Stammesänderungen sind die wichtigsten die Ausstofsung des letzten Stammkonsonanten, die Einschiebung von d oder t, die Assimilierung des t-Lautes an r, die Mouillierung des l, die des ng zu gn, des c und g zu s, des c, d und g zu i. Die prosodischen Stammesänderungen, welche sich an den e-, i- (y) und o-Lauten zeigen, werden auf die Unterscheidung der stummen von den lautflektierenden Endungen zurückgeführt. Während bei den letzteren der Ton flüchtig über die Stammsilbe hinwegeilt, ruht bei den stummen Endungen e, es, ent, s und t die Stimme auf der Stammsilbe, wodurch häufig eine Verstärkung des Vokals derselben hervorgerufen wird.

Der 3te Abschnitt bringt die Einteilung der französischen Zeitwörter nach den oben angegebenen Merkmalen. Die sogenannte 1te, 2te und 4te regelmäfsige Konjugation werden als Verba der herrschenden Klasse mit unveränderlichem Stamm, als Inchoativa der i-Klasse und als Dentalstämme der re-Klasse in dieses Schema eingereiht. In der er-Klasse wird aufserdem die Veränderung des Auslauts (Verba auf ayer, oyer und uyer) von der des Inlauts (die Verba mit e fermé und mit e muet in der letzten Stammsilbe) unterschieden. Die veränderlichen Stämme der ir-Klasse zerfallen in konsonantische (bouillir, dormir u. s. w.) und diphthongische (fuir und ouir). Die zahlreichsten Gruppen ergeben sich bei Klassifizierung der Verba auf re, der ihnen nahestehenden mit dem Infinitiv auf oir und der Verba auf ir, die an den Eigentümlichkeiten der sogenannten 4ten Konjugation teil haben. Die Veränderungen des Stammesauslauts, die Verstärkung des Stammvokals vor den tonlosen Endungen und die Verschiedenheit der Tempusstämme bilden hier das Einteilungsprinzip. Alle Verba mit Ausnahme der sogenannten regelmäfsigen Konjugationen sind, soweit sie im Wörterbuch der französischen Akademie berücksichtigt werden, in diese Gruppierung aufgenommen. Einzelne Unregelmäfsigkeiten finden an geeigneten Stellen Erwähnung.

In erster Linie ist das vorliegende Buch für Lehrer des Französischen bestimmt, sodann aber auch für Schüler eines etwas vorgeschrittenen Alters, die mit den grammatischen Grundbegriffen einigermafsen vertraut sind. Die Kenntnis des Lateinischen wird nicht vorausgesetzt, doch ist die Ableitung der Verba in Anmerkungen angegeben.

Ref. hält das vorliegende Werk für einen beachtenswerten Versuch, die französische Konjugation vom Standpunkt der gegenwärtigen Sprache aus zu ordnen.

Berlin. G. Braumann.

Henricus Stuerenburg, De Romanorum cladibus Trasumenna et Cannensi. Adiecta est tabula geographica. Progr. der Thomasschule, Leipzig 1883. 20 S. 4.

Der Verf. war in der günstigen Lage, viele Gegenden Italiens und Griechenlands zu durchwandern und hat die Gelegenheit benutzt, die Schlachtendarstellungen der hervorragendsten Geschichtschreiber an Ort und Stelle zu prüfen und legt hiermit seine Studien über die wichtigen Kämpfe am trasimenischen See und bei Cannä vor. Wenn auch nicht gleich an Wert, tragen doch beide wesentlich zur Klärung der bezüglichen Streitfragen bei. Zum Verständnis der Erörterungen sind die sorgfältigen Kartenbilder am Schlufs mit den eingezeichneten Schlachtplänen und die Skizzen im Text sehr wertvoll.

Gegenüber dem Versuch Nissens (Rh. M. 22, 565 ff.), die Terrainbeschreibung bei Polybius (III 83) und Livius (XXII 4) als identisch zu erweisen, hebt St. bestimmt und überzeugend hervor, dafs beide Schriftsteller sich den Platz der Schlacht wesentlich verschieden gedacht haben. Indem er den Erklärungsversuch Nissens auch in Bezug auf den westlichen Thaleinschnitt von Sanguinetto prüft, kommt er auch hier zu dem Ergebnis, dafs die Meinung desselben, die Terrainbeschreibung des Polybius stamme von einem Römer her, der nach dem Eintritt in die Strandebene am trasimenischen See linksum gemacht habe, unhaltbar sei. Es ist St.s Verdienst, in der Darstellung des Polybius einen bisher nicht beachteten Widerspruch aufgedeckt zu haben. Die Worte *διελθὼν τὸν αὐλῶνα παρὰ τὴν λίμνην* stimmen nicht zu seiner Angabe, dafs diese Thalschlucht nur am Eingang vom See begrenzt werde. Ebenso trifft St. mit C. Neumann (Das Zeitalter der punischen Kriege, Breslau 1883, S. 334) in der Erkenntnis zusammen, dafs sich Polybius das Verhältnis des trasimenischen Sees zur Ebene von Cortona ganz abweichend von der Wirklichkeit vorgestellt hat. Dies sind sehr schätzenswerte Einsichten, in denen die richtige Lösung der Schwierigkeiten, welche die Überlieferung bietet, liegt. Doch ist zu bedauern, dafs St. nicht selbst die richtigen Schlüsse aus diesen Vordersätzen gezogen hat. Ohne hier der Frage näher zu treten, woher Polybius seine Vorstellung vom Terrain geschöpft hat — bekanntlich denkt er es sich als eine Thalschlucht mit hohen Seitenwänden, vorn durch einen steilen Hügel, im Rücken durch den See geschlossen, an dessen Ufer ein langes Defilee zur Thalschlucht führt —, mufs ich doch bemerken, dafs St. die geistige Energie des Polybius unterschätzt, wenn er meint, dafs P. nicht auch die Truppenaufstellung und den Gang der Schlacht nach seiner besonderen Ortsvorstellung sich zurecht gelegt hat. Es rächt sich hier ein Versäumnis. Bereits H. Peter hat einen Teil der diesbezüglichen, recht erheblichen Differenzen zwischen Livius und Polybius hervorgehoben (Historicorum Romanorum reliquiae S.

CCXXVI). Erst während des Drucks hat St. hiervon Kenntnis genommen. Es ist nichts als Willkür, aus Polybius zu schliefsen, dafs Hannibal auf den Hügeln von Tuoro seine Libyer und Keltiberer aufgestellt habe. Überdies schreibt man damit Hannibal eine Thorheit zu, denn dies wäre der am allerwenigsten geeignete Platz für sein schweres Fufsvolk gewesen; sie hatten auf dieser Höhe keinen vernünftigen Zweck. Livius stimmt damit keineswegs überein, sondern sagt im Gegenteil, dafs Hannibal sein schweres Fufsvolk in der Ebene aufgestellt habe. Ebenso unrichtig ist es, Livius aus Polybius in Bezug auf die Position der Balearen und Leichtbewaffneten verbessern zu wollen. St. hat gewifs recht, wenn er nichts von der Besetzung des Höhenkranzes der östlichen Thaleinbuchtung wissen will, aber auch eine Aufstellung am Fufs der östlichen Höheneinfassung folgt weder aus den Worten des Livius, noch darf man sie aus Polybius hineintragen, indem man die Verwirrung der Begriffe, die Nissen voraussetzt, festhält. Für die richtige Auffassung dieser Angaben verweise ich auf meine demnächst im Rhein. Museum erscheinenden Erörterungen. Dagegen mufs ich mich durchaus zustimmend aussprechen zu der Abweisung der Ansicht Nissens, dafs die punischen Reiter aufserhalb des westlichen Defilees Posto gefafst hätten. Ebenso ist wahrscheinlich, dafs die 6000 Mann, die sich durchgeschlagen hatten, zunächst auf den Höhen von Oliveto haltgemacht haben. Die Frage nach der Zahl des römischen Heeres schliefst mit non liquet. Wenn also St. mit seiner Auseinandersetzung noch nicht die richtige Lösung gegeben hat, so hat er jedenfalls das Verdienst, sie wesentlich vorbereitet zu haben.

Uneingeschränkter ist die Anerkennung, die ich der zweiten Abhandlung de pugna Cannensi zollen darf. Die letzte Erörterung von Hesselbarth (Göttingen 74) hatte damit geschlossen, dafs man mit Polybius die Schlacht an das rechte Ufer zu setzen habe. C. Neumann verlegte sie wieder auf das linke Ufer ohne besondere Begründung. Das ist auch die Ansicht Stürenburgs. Er giebt zunächst eine genaue Schilderung des Terrains, bestimmt die Lage von Cannä, der Burg wie der Stadt, auf deren Platz noch Trümmer hindeuten, beseitigt die Ansicht, dafs die Krümmungen des Aufidus für die Aufstellung der Heere bestimmend gewesen sein könnten, eine Ansicht, gegen welche sich auch C. Neumann S. 367 entschieden ausgesprochen hat. Aus Polybius (III 115) und Livius (XXII 47) erschliefst er, dafs das kleine Lager der Römer an demselben Ufer gelegen haben müsse, an welchem die Schlacht geschlagen wurde. Ferner ergiebt sich aus dem Gange des Kampfes, dafs er in einer weiten Ebene stattfand. Eine solche befindet sich nur am linken Ufer, während der rechte Uferrand am Fufs der Berge von Cannä nirgends breiter als 500 Meter ist, eine Ausdehnung, welche für die Bewegung der grofsen Massen unzureichend war. Ferner die Angabe, dafs

der rechte Flügel der Römer, der linke der Karthager sich an den Flufs lehnte, ist nur verständlich für eine Aufstellung am linken Ufer. Die Flucht der Römer (Liv. XXII 50. 59) nach Canusium und Venusia zwingt zur Annahme, dafs die römische Front nach Osten gewandt war, also mit dem rechten Flügel an das linke Ufer des Aufidus angelehnt war. Sehr beachtenswert sind die Ausführungen (S. 16) gegen Hesselbarth, der aus dem Stillschweigen des Polybius sehr unberechtigte Schlüsse gezogen hat. Die topographischen Angaben des Polybius sind in dieser Beziehung viel zu ungenau. Polybius hat sich, wie seine Bemerkungen über die Front der beiden Heere (II 114, 8) und über das Überschreiten des Aufidus (III 110, 10) beweisen, von der Gegend ein ganz falsches Bild gemacht, und wer sich seiner Beschreibung Italiens II 14, 4—6 erinnert, wird dies auch begreiflich finden.

Meiner Überzeugung nach schliefsen die Ausführungen Stürenburgs diesen Punkt ab. Wegen ihrer Klarheit und Gründlichkeit sowohl als wegen der Sorgfalt der eingelegten Karten und Skizzen ist die Abhandlung allen Lehrern der alten Geschichte zu empfehlen. Hoffentlich erfreut uns der Verfasser bald mit einer Fortsetzung seiner Reisestudien.

Barmen. G. Faltin.

---

1) K. Abicht, Lesebuch aus Sage und Geschichte. Zwei Teile, 148 u. 216 S. Heidelberg, C. Winter, 1883.

Der durch seine Bearbeitung der Weltgeschichte von Dittmar und auch anderweitig bekannte Verfasser ist durch die Bestimmung der revidierten preufsischen Lehrpläne vom 31. März 1882, dafs in Sexta und Quinta ein vorbereitender Geschichtsunterricht stattfinden soll, zur Ausarbeitung eines Hilfsbuchs angeregt worden, welches dem Schüler ermöglichen soll, sich den Vortrag des Lehrers durch häusliche Wiederholung in Erinnerung zu halten. Er behauptet sogar, dafs ohne ein erzählendes Hilfsbuch der vorbereitende geschichtliche Unterricht kaum seinen Zweck erfüllen würde, zumal auf denselben wöchentlich nur eine Stunde verwandt werden soll. Wenn man den reichen Inhalt des Buchs ansieht, so erscheint allerdings die eine wöchentliche Stunde zwei Jahreskurse hindurch nicht ausreichend, um das alles einzuprägen, aber so ist der vorbereitende Unterricht auch nicht gemeint. Er soll das Verlangen nach weiterer Belehrung wecken und das Wichtigste einprägen; jedes Zuviel würde der weiteren Entwicklung des Schülers schaden. Jeder Lehrer aber wird danach streben, dafs dasjenige, was er erzählt, wirkliches Eigentum des Schülers werde ohne Hilfsbuch. Handelt es sich doch gleich anfangs bei den griechischen Sagen, nachher nicht minder bei Lykurg, Solon, Themistokles u. s. w. um Stoffe, die recht eigentlich das Salz des Gymnasiums sind und bis Prima hinauf immer wiederkehren. Wie wichtig ist es, dafs

die erste Einführung in dieselben recht anschaulich und eindringlich geschehe!

Verf. hat sein Buch auf dem Titel mit Recht ein Lesebuch genannt; es kann aufserhalb der Schule gute Dienste thun, und insofern schadet es gar nicht, dafs es reichlichen Stoff bietet. Aufgeweckte Schüler werden es gern zur Hand nehmen, und der Lehrer hat daran ein Muster, wie er einfach und doch fesselnd für das jugendliche Alter erzählen kann. Aus einer reichen Zahl vorhandner Sammlungen und Bearbeitungen, die in der Inhaltsangabe namhaft gemacht werden, hat Verf. mit kundiger Hand das Passende ausgewählt. Namentlich freut man sich, Niebuhrs griechischen Heroengeschichten dabei zu begegnen. In dem für Sexta bestimmten ersten Teil nehmen die Scenen aus der Ilias und Odyssee mit Recht breiten Raum ein; die Fülle und Schönheit homerischer Darstellung wird so schon dem Knaben vertraut, und es ist gewifs heilsam, wenn er in dieser Sagenwelt erst heimisch wird, ehe das geschichtliche Lernen beginnt. Verf. weist die gesamten geschichtlichen Erzählungen, welche von Lykurg bis Augustus und weiter von Arminius bis zu Kaiser Wilhelm reichen, dem Kursus der Quinta zu; gewifs zuviel, zumal da er an den Anfang der deutschen Geschichte auch noch die deutschen Sagen von Siegfried und Gudrun stellt. Der lateinische Unterricht in Sexta verlangt es als eine fast notwendige Ergänzung, dafs dem Schüler von den grofsen Männern Griechenlands und Roms etwas erzählt werde, und wenn der Lehrer des Lateinischen das in einer besonderen Geschichts-Stunde thun kann, so wird voraussichtlich sein Sprachunterricht auf günstig bereiteten Boden fallen. Die deutschen Sagen werden am besten dem deutschen Unterricht nach Mafsgabe des deutschen Lesebuchs überwiesen. Dafs sie hier im Geschichts-Lesebuch auch vertreten sind, ist nicht zum Schaden; sie erläutern am wirksamsten das, was einleitend über Religion und Sitten der alten Deutschen gesagt ist.

Aus der deutschen Geschichte enthält das Buch 16 wohlgewählte biographische Erzählungen, dazu eingeschaltet das Wichtigste über Kolumbus, was die Schule der geographischen Lehrstunde überweisen wird. Was in diesen 16 Erzählungen geboten ist, wird sich im Jahreskursus der Quinta auch einprägen lassen, und der nach Quarta versetzte Schüler wird dann über Karl d. Gr., Friedrich Barbarossa, Gustav Adolf, Friedrich d. Gr., Napoleon I. nicht mehr im unklaren sein, zumal wenn er die dazu gehörigen Zahlen sich ordentlich gemerkt hat.

Das Buch ist also als häusliches Lesebuch sehr zu empfehlen und recht geeignet, die Wichtigkeit des vorbereitenden Geschichtsunterrichts anschaulich zu machen. Da andere ähnliche Bücher meist nur die Sagen oder nur geschichtliche Erzählungen enthalten, ist es sehr zweckmäfsig, hier das ganze Gebiet zu überschauen. Man sieht, wie reich und schön der Stoff ist; die Anlage und

Darstellungsweise des Ganzen ist für den Lehrer sehr instruktiv; wie viel er im einzelnen mitteilt, das mufs seinem pädagogischen Takt überlassen bleiben.

2) G. Richter, Grundrifs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen. Erster Teil. Als neue Bearbeitung des Grundrisses von R. Dietsch. Des Grundrisses neunte, der neuen Bearbeitung zweite Auflage. Leipzig, Teubner, 1883. 187 S. Preis 1,20 M.

Der Grundrifs von Dietsch, welcher nach seinem ersten Erscheinen 1854 bald zu ansehnlicher Verbreitung gelangte, obwohl er an offenkundigen stilistischen Mängeln litt, war durch das Erscheinen des Hilfsbuchs von W. Herbst 1864 etwas in den Hintergrund gedrängt worden. Die übersichtliche Art, in welcher Herbst den Stoff disponierte, die Energie, mit welcher er auf Vereinfachung des Stoffes und lebendiges Hervorheben des Bedeutungsvollen drang, die Selbständigkeit, welche er dem Wort des Lehrers wahrte, indem er das Buch nur in kurzen, oft fragmentarischen Sätzen reden liefs, alles dies wurde als methodischer Fortschritt begrüfst. Die neue Bearbeitung des Buchs von Dietsch ist davon nicht unbeeinflufst geblieben, aber sie hat die zusammenhängende, nicht überall Erklärung des Lehrers fordernde Darstellung festgehalten. Nach sorgfältiger Revision des Inhalts und Besserung des Stils ist von dem ursprünglichen Buch Weniges unverändert geblieben, so dafs der Bearbeiter volles Recht hat, es fortan unter seinem Namen erscheinen zu lassen. Es bietet reichlichen Stoff in übersichtlicher und ansprechender Form. Wer nun meint, dafs für den Gebrauch in der Unterrichtsstunde die Herbstsche fragmentarische Darstellung zweckmäfsiger sei, dem liefse sich entgegnen, dafs es am besten ist, wenn während des Unterrichts jedes Lehrbuch geschlossen bleibt, dafs das Lehrbuch nur der Wiederholung dient, und dafs für die häusliche Beschäftigung des Schülers mit dem Buche die zusammenhängende Darstellung einladender ist. Doch wird in dieser Frage eine prinzipielle Übereinstimmung nicht zu erzielen sein; es kommt darauf an, wie sich jede von beiden Darstellungsweisen in der Ausführung empfiehlt.

Die Einschaltung des Wichtigsten aus der Geschichte des Orients in die griechische Geschichte bei den Perserkriegen, worin Herbst eine Vereinfachung des Stoffes fand, ist hier nicht nachgeahmt. Der Orient hat die ihm gebührende Stelle als Vorhalle zu der höheren Entwickelung Griechenlands behalten; nur so läfst sich dem Schüler die phönikische Einwirkung auf Griechenland erklären. Die griechische Geschichte leidet nun beim Jahre 500 keine fatale Unterbrechung; sie erscheint als ein Ganzes, in welchem auch die Kolonialgriechen, besonders auf Sicilien, ihre Stelle finden. Die Litteratur und Kunst ist noch mehr wie bei Herbst in die politische Geschichte an passenden Stellen eingefügt und in ihrer Bedeutung dargelegt. Auf die Realschule ist bei der lykurgischen

und solonischen Verfassung, wo griechische Ausdrücke angeführt werden, und auch sonst keine besondre Rücksicht genommen, doch ist das Gesagte auch ohne die griechischen Ausdrücke verständlich. Das Realgymnasium, in welchem die alte Geschichte einer erneuten Behandlung in Prima wohl bedürfen möchte, wird diesen Grundrifs auch gebrauchen können.

Übereinstimmend mit Herbst giebt das Buch zugleich mit der Darstellung der Fakta auch die Begründung und Beurteilung, wenn auch in anderer Weise. Beide wollen, ohne den Lehrer übermäfsig zu binden, der Gedankenlosigkeit entgegenarbeiten, mit welcher mancher Schüler grofse und kleine Dinge nur des Lernens halber aufnimmt. Das Buch von Dietsch war von vorn herein sehr gründlich, wo es galt, die Ursachen bedeutender Ereignisse aufzuzählen; die neue Bearbeitung hat alles Brauchbare davon beibehalten, wenngleich mit veränderter Fassung und Reihenfolge, so § 158 die Ursachen des Verfalls der römischen Republik, welche bei Herbst nicht genug hervortreten.

Als Probe der Darstellung, welche darauf bedacht ist, ebenso die Phantasie wie das Nachdenken anzuregen, diene folgende Stelle über Cäsar (S. 153): 'Er war, obwohl die äufseren Formen der Republik fortbestanden, thatsächlich unbeschränkter Alleinherrscher des römischen Staates, trug das Purpurgewand und den Lorbeerkranz, safs in der Kurie auf goldenem Sessel und ist als der eigentliche Gründer der Monarchie anzusehen. Allein so sehr Cäsar auch durch Milde und Schonung die Gemüter zu versöhnen und durch eingreifende segensreiche Reformen das gesamte Staatswesen von seinen tiefen Schäden zu heilen suchte: die gestürzte Nobilität konnte die einflufslose Stellung, zu der sie verurteilt war, nicht ertragen. Das scheinbare Streben Cäsars nach dem Königstitel zum Vorwand nehmend verschworen sich 60 vornehme Bürger gegen sein Leben, an der Spitze der schwärmerische, dem Cäsar persönlich nahe stehende M. Junius Brutus und der ehrgeizige und entschlossene L. Cassius. Obwohl dringend gewarnt hielt Cäsar an den Iden des März 44 in der Kurie des Pompejus eine Senatssitzung, hier fiel er von 23 Dolchstichen durchbohrt neben der Bildsäule des Pompejus. Umsonst hatten die Verschworenen auf den Beifall des Volkes gehofft, mit stummem Schreck vernahm es die That.'

Bemerkt sei noch, dafs von der Richterschen Bearbeitung des Grundrisses von Dietsch auch der zweite und dritte Teil, Mittelalter und Neuzeit umfassend, schon vor einigen Jahren erschienen sind und gebührende Anerkennung gefunden haben.

3) Karl A. Gutmann, Übersicht der Weltgeschichte. Als Grundlage für den Unterricht in höheren Lehranstalten und als Hilfsmittel für die Repetition. Zwei Teile. Dritte verbesserte Auflage. Gütersloh, Bartelsmann, 1883. 148 u. 265 S.

Ein recht stoffreiches, fleifsig gearbeitetes Buch, welches mit Konsequenz den Grundsatz befolgt, nur andeutend darzustellen

und die Hauptpunkte recht hervorzuheben. Aber die überall, auch wo nur einfache Anreihung vorliegt, durchgeführte Einteilung mit 1, 2, 3 und a, b, c wirkt recht ermüdend. Man lasse doch der Erzählung ihr Recht und gebe nur an besonders wichtigen Stellen eingeteilte Übersichten. Für Gymnasien ist es nicht geeignet, weil es die griechische Geschichte zu kurz behandelt, und weil in der neueren Geschichte die aufserdeutschen Staaten mit allen ihren Regenten die deutsche Geschichte zu sehr in Schatten stellen. Allzu reichlich sind auch die kulturhistorischen Notizen; die Menge der darin genannten Namen geht über den Gesichtskreis der Schule weit hinaus. Die christliche Grundauffassung der Geschichte kommt in der Einleitung, beim Ende der alten Geschichte und im Schlufswort mit Entschiedenheit zum Ausdruck, während sonst die Fakta nur objektiv berichtet sind. Es bleibt mit Recht dem Lehrer überlassen zu sagen, wie unchristlich die Bartholomäusnacht und andere Ereignisse waren.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) C. F. Hertter, Zeichnende Geometrie. 1. Abt. Dreieck und Viereck; Kreislehre mit Ausschlufs der Proportionen. Geradlinige Ornamente. 1882. 28 S. 2. Abt. Proportionalität, Ähnlichkeit, Kreissekanten, stetige Teilung; Gleichheit; Taktionsproblem; gothische Ornamente. 1883. 104 S. Stuttgart, Metzler.

Jedem Hefte sind noch besondere Orientierungstafeln für die Hand des Lehrers hinzugefügt.

Mit lebhaftem Interesse haben wir von der vorstehenden Arbeit des Verf.s, welche noch durch zwei weitere Hefte vervollständigt werden soll, Kenntnis genommen. Er verläfst die landläufige Bahn und sucht die Lust an dem geometrischen Unterrichte dadurch zu wecken und zu beleben, dafs er die behandelten geometrischen Lehrsätze alsbald und in sehr ausgedehnter Weise mit dem geometrischen Zeichnen verbindet und hierzu auch die Freude an der Farbe benutzt. Nachdem nämlich ein Teil des Lehrstoffes durchgenommen — zunächst soll wenigstens das gleichschenklige Dreieck absolviert sein —, läfst der Verf. im Anschlufs an denselben Zeichnungen anfertigen. Zu jeder derselben wird ein halber Bogen nach bestimmter Anweisung in 4 gleiche Felder geteilt und in jedes dieser Felder eine für sich bestehende Figur nach genauer Länge und Ortsangabe eingezeichnet. Für die verschiedenen Arten von Linien, für die gegebenen, gefundenen, verlängerten, Hilfslinien, geometrischen Orte u. s. w. verlangt der Verf. eine Bezeichnung, die teils nach den Farben: schwarz, rot, blau, teils nach der Art: ausgezogen, gestrichelt, punktiert, verschieden ist und sogleich den Charakter der Linie erkennen läfst. Die Zeichnungen selbst sind von der Art, dafs sie teils auf neue geometrische Beziehungen hinweisen, teils zur selbständigen Auflösung von Konstruktionsaufgaben anleiten, teils durch die gefällige, symmetrische Gestalt Interesse erwecken. Eine allgemeine Auffassung der Figur, die Zwei- oder Mehrdeutigkeit gewisser Lösungen ist immer in trefflicher Weise berücksichtigt und so

den wissenschaftlichen Anforderungen mehr genügt als in manchen Büchern, die nur den Lehrstoff geben. Das erste Heft enthält die Aufgaben für 17 derartige Bogen, welchen das 2. Heft noch 22 hinzufügt. Jenes giebt blofs die Aufgaben ohne den eigentlichen Lehrstoff, im 2. dagegen hat es der Verf. für ratsam gehalten, den letzteren den Aufgaben voranzuschicken, weil die eigentümliche Verwendung, welche der Verf. von demselben macht, eine besondere Anordnung und Behandlung desselben erforderlich machte. Vielleicht fügt er bei einer 2. Auflage auch dem 1. Hefte den Lehrstoff hinzu, damit deutlich hervortrete, was er stets für seine Zeichnung voraussetzt. — Wir glauben nun, dafs der Verf. den von ihm beabsichtigten Zweck, die Belebung des Unterrichtes, auf diese Weise glücklich erreichen wird. Die Selbstthätigkeit der Schüler, die Freude an dem allmählichen Entstehen der Figur, die gewöhnlich durch ihre Symmetrie und infolge der durch die Farbe gewonnenen Abwechselung und Übersichtlichkeit einen angenehmen Eindruck macht, die anschauliche Verwendung der erlernten Sätze erregen gewifs lebhaft die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler, sodafs sie mit rechter Lust sich der verlangten Beschäftigung hingeben werden. Den Vorwurf des Zeitaufwandes glaubt der Verf. wohl nicht mit Unrecht dadurch entkräften zu können, dafs durch diese anschauliche Behandlung und vielseitige Verwendung der Lehrsätze eine viel klarere Auffassung der gegenseitigen Beziehungen der Raumgröfsen erreicht werde, die das Fortschreiten erheblich erleichtere. Auch das wird man dem Verf. gewifs zugeben dürfen, dafs durch diese Übungen die ästhetische Bildung des Geschmackes an symmetrischen, gefälligen Formen gefördert werde. — Haben wir so den leitenden Gedanken des Verf.s unsere volle Anerkennung zu teil werden lassen, so dürfen wir doch auch unsere Bedenken nicht zurückhalten. Darauf wollen wir kein besondres Gewicht legen, dafs in dem Buche, welches doch im ganzen mehr auf Realanstalten, als auf Gymnasien berechnet ist, das logische Element der strengen Beweisführung bei der Behandlung des Verf.s etwas zurücktritt, dafs die Berücksichtigung des Inkommensurabeln, der Eigentümlichkeit des Krummen unterbleibt. Aber die Verschiedenheit in der Gewandtheit, mit der die Knaben gerade diese mechanischen Operationen mit Mafsstab, Zirkel und Lineal vornehmen, ist aufserordentlich grofs; sie wächst noch dadurch, dafs bisher auf dieselben weniger Wert gelegt wird als auf die Vollziehung der geistigen Operationen, und natürlich die Zusammensetzung der Klassen nach ganz anderen Gesichtspunkten erfolgt. Diese Ungleichheit mufs, wir können es nicht anders denken, sehr störend auf den Unterricht einwirken, indem viele schnell fertig werden, andere nicht aus der Stelle zu bringen sein werden. Wenn man auch den Gang nach dem mittleren Durchschnitt berechnet, so wird immer eine grofse Zahl sein, die unbeschäftigt ist, entweder weil sie ihre Zeichnung schon vollendet hat, oder weil sie nicht hat folgen können. Ein anderer Übelstand wird bei mäfsig gefüllten Klassen in der Kontrolle der

Zeichnungen liegen, da sie nur durch den Augenschein erfolgen kann; wie nun, wenn vielleicht bald im Anfang von dem einen oder dem andern Schüler die Aufgabe falsch aufgefafst und irrtümlich begonnen ist, und erst im weiteren Fortgange sich der Fehler zeigt, sodafs die Figur nicht fortgesetzt werden kann, sondern von neuem begonnen oder ganz unterlassen werden mufs? Je genauer die Angaben des Verf.s sind, um die Figur gerade in der verlangten Lage, Gröfse und Form hervorzubringen, um so wahrscheinlicher erachten wir eine Verwechselung der verlangten Lage, der angegebenen Punkte oder Linien bei immerhin leicht zur Faselei geneigten Knaben, denen es schwer wird, gleichzeitig 3, 4 Bestimmungen genau zu verbinden. Auch die Anwendung der verschiedenen Farben, welche ja die Schüler mit Vorliebe benutzen, halten wir nicht für unbedenklich. Soll jeder Schüler aufser Zirkel, Lineal, Mafsstab, Ziehfeder 2, 3 Farbennäpfchen vor sich stehen haben? Wie leicht wird eines umgestofsen werden, überhaupt wie viel Zeit zur Vorbereitung nötig sein? — Wir sprechen unsere Bedenken aus, zweifeln aber nicht, dafs es einem tüchtigen Lehrer wohl gelingen mag, diese Übelstände zu beseitigen oder sie für die Gesamtheit der Klasse möglichst unschädlich zu machen, besonders wenn diese Übungen frühzeitig begonnen werden und im Anfang mit rechter Geduld und Langsamkeit vorgegangen wird. — Was die Ausführung seitens des Verf.s betrifft, so halten wir sie für ganz angemessen. Manche Figuren erscheinen uns freilich recht wertlos, z. B. gleich § 4, Feld II. Ferner meinen wir, der Verf. werde wohl thun, die Teilpunkte in geringerer Anzahl zu verlangen; die Teilung der Seiten in 14 und 18 cm, der Peripherie in 48 gleiche Teile erfordert doch einen ziemlichen Zeitaufwand ohne den entsprechenden Gewinn. Die gewünschten geometrischen Beziehungen würden an einer geringeren Anzahl ebenso deutlich hervortreten, die Zeichnung wesentlich leichter ausführbar sein und an Sauberkeit gewinnen. In beiden Beziehungen, durch Weglassung jener Figuren und durch Vereinfachung der letzteren könnte also an Zeit gespart werden, ohne den Gewinn zu beeinträchtigen. — Der Ausdruck und die Bezeichnung ist sehr konzis, sodafs man sich eine ganze Weile hineinarbeiten mufs, ehe man sich orientiert. Leider entbehrt der Druck der Korrektheit, was bei der grofsen Menge vereinzelter Bezeichnungen zwar sehr erklärlich und entschuldbar, aber um so störender ist, als bei den sehr gedrängten, wortkargen Angaben der Zusammenhang diese Fehler weniger leicht erkennen läfst. So ist z. B. gleich in der ersten Figur der Orientierungstafel Z_3 und Z_4 verwechselt, und auf S. 1 des 2. Heftes steht 9 st. q.

2) Hermann Schubert, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben, verbunden mit einem systematischen Aufbau von Begriffen, Formeln und Lehrsätzen der Arithmetik f. höh. Schulen. VIII. 222 S. Potsdam, Stein, 1883. Pr. 1,80 M.

In demselben Verlage, in welchem die trefflichen, weit verbreiteten mathematischen Lehrbücher von Spieker erschienen sind,

kommt jetzt obiges Lehrbuch heraus. Denn so wird man es immerhin nennen dürfen, da dem systematischen Aufbau eine so eingehende Sorgfalt gewidmet ist und auch bei schwierigen Punkten die ganze Anordnung neben der Rücksicht auf den praktischen Zweck wissenschaftliche Anforderungen in so hohem Grade befriedigt, dafs jene „Sammlung“ in der That die Stelle eines Lehrbuches vollständig zu ersetzen vermag. Der Verf. bekennt, hierbei vorzugsweise die Arbeiten von Grafsmann, Hankel und Ernst Schröder für die Schule verwertet zu haben. Und wir dürfen seiner eigenen Arbeit nachrühmen, dafs sie ebensowohl nach der Seite der wissenschaftlichen Gründlichkeit als der praktischen Zweckmäfsigkeit eine sehr wohl gelungene und empfehlenswerte ist. Der erste Abschnitt hat einen propädeutischen Zweck; er soll in die arithmetische Sprache einführen. Wir können die Zweckmäfsigkeit eines solchen vorbereitenden Unterrichts, die ich selbst in der langjährigen Beobachtung des Unterrichtes meines Kollegen Cavan kennen gelernt habe, nicht genug hervorheben und empfehlen. Es ist in der That interessant, diesen Abschnitt mit dem ersten Teile der Cavanschen Abhandlung in dem Züllichauer Programm von 1878 zu vergleichen. Die Vertrautheit, die mit den arithmetischen Zeichen durch diesen vorbereitenden Unterricht gewonnen wird, das klare Verständnis auch zusammengesetzter Formeln, die Übung in der Anwendung der Klammern und in der Berechnung der Klammerwerte, die Sorgfalt, an welche die Schüler gewöhnt werden, um die einzelnen Operationen in der gehörigen Reihenfolge auszuführen, sind von so hohem Werte, dafs sich die darauf verwendete Zeit und Mühe später reichlich belohnt. Wenn dann der eigentliche systematische Unterricht beginnt, findet er diejenigen Schwierigkeiten bereits beseitigt, welche in der Neuheit der arithmetischen Zeichensprache liegen würden, und kann seine Aufmerksamkeit ganz dem klaren Verständnis der Schlufsfolgerungen widmen. In dieser Beziehung ist auch das Rechenbuch von Kallius eine treffliche Vorschule für den späteren wissenschaftlichen arithmetischen Unterricht. — Was nun den systematischen Teil betrifft, der allerdings in diesem Hefte nur die beiden ersten Rechnungsstufen behandelt und aus der Potenzlehre blofs die beiden einfachsten Sätze $a^p a^q$ und $a^p : a^q$ für positive Exponenten vorausnimmt, so giebt der Verf. die genauen Definitionen und die Lehrsätze; die fundamentalen derselben beweist er mit grofser Gründlichkeit, sich von oberflächlichem Räsonnement fernhaltend; für andere, die nach demselben Beweisverfahren zu führen sind, deutet er dasselbe genau genug an, um dem Schüler diese treffliche Übung zu ermöglichen, ohne sie ihm zu ersparen; er nimmt nicht blofs auf die identisch gleichen Ausdrücke, sondern auch auf Ungleichungen und zwar in ausgedehnterer Weise Rücksicht, als es wohl sonst zu geschehen pflegt; er ist ferner bemüht, für beide Stufen eine möglichst symmetrische Anordnung der Sätze zu treffen und weist darauf zugleich durch passende Fragen hin, so dafs der Schüler einen

Eindruck von dem kunstvollen System erhält, welches die Arithmetik bietet. Wir heben noch besonders hervor, dafs er die beiden Arten der Subtraktion, je nachdem Addendus oder Augendus gesucht wird, die beiden Arten der Division, das Teilen und Messen, wohl unterscheidet, dafs er der Erweiterung, welche der Zahlenbegriff durch die Einführung der negativen und der gebrochenen Zahlen erfährt, eine sehr eingehende und sorgfältige Behandlung zu teil werden läfst, dafs er dabei in der jetzt vielfach üblichen Weise die verschiedenen Zahlenarten durch Strecken einer Geraden anschaulich darstellt, erwähnen endlich die Rücksicht, welche er im Lehr- und Übungsstoff an geeigneter Stelle auf die Begründung der Operationen des elementaren Rechnens nimmt.

Empfiehlt sich so die Arbeit des Verf.s durch ihre Gründlichkeit und ihren wissenschaftlichen Wert, so machen sie ihre didaktischen Vorzüge nicht minder beachtenswert. Der Verf. ist stets bemüht, eine einseitige, mechanische Auffassung zu verhindern, wie sie so leicht eintritt, wenn nur nach einer bestimmten Schablone gerechnet wird. So läfst er gleich im Anfang die Formeln auch rückwärts lesen, zwingt durch zweckmäfsige Fragen, die Rechnungsoperationen unter verschiedenen Gesichtspunkten aufzufassen, läfst bald Formeln in Worte kleiden, bald Formeln unter ausdrücklicher Angabe der anzuwendenden Sätze in eine andere vorgeschriebene Gestalt bringen. Durch diese Mannigfaltigkeit dürfte sich gerade dieses Buch vor den meisten anderen vorteilhaft auszeichnen. Indem ein Hauptgewicht auf die volle geistige Beherrschung gelegt wird, sind anderweit die Schwierigkeiten in den gestellten Aufgaben nicht besonders gehäuft; dieselben sind verhältnismäfsig einfach und überschreiten nirgends das, was von dem mittleren Durchschnitt der Klasse geleistet werden kann, vergröfsern auch nicht unnötig die Arbeit der Schule durch einen Wust langgedehnter Zahlenwerte. Besonders hervorheben wollen wir, dafs der Verf. schon auf der ersten Stufe anfängt, Bestimmungsgleichungen zu lösen, soweit sie in dem Bereich der erlangten Kenntnisse liegen, und dies halten wir ebenfalls für sehr zweckmäfsig. Gerade diese Aufgaben gewähren einen besonderen Reiz und bieten nicht gröfsere Schwierigkeiten als die Umwandlung in identische, dienen aber zu einer passenden Abwechselung. Die eigentliche, zusammenfassende Behandlung der Bestimmungsgleichungen folgt erst gegen Ende dieses Heftes. Dort hat auch der Verf. die arithmetischen Reihen 1. Ordn. mit aufgenommen; dies scheint uns nicht ganz gerechtfertigt, da zur Lösung vieler dahingehörigen Aufgaben die Kenntnis der quadratischen Gleichungen erforderlich ist, und man ein Bedürfnis nach diesen Reihen nicht so dringend empfindet, um damit die Trennung der leichteren Aufgaben von den schwereren und eine doppelte Behandlung zu entschuldigen.

Dieser allgemeinen Empfehlung fügen wir noch einige einzelne Bemerkungen hinzu. Es hat uns bei der wissenschaftlichen Gründlichkeit, mit der der Verf. zu Werke geht, unangenehm be-

rührt, dafs er sich bisweilen Ausdrücke gestattet, die gar sehr nach einem handwerksmäfsigen Betreiben klingen. Das Buch des Verf.s macht, wie wir wohl deutlich genug hervorgehoben haben, den entschiedensten Eindruck, dafs der Verf. weit davon entfernt ist, ein blofs mechanisches Abrichten zur korrekten Ausführung der Operationen zu erzielen, dafs es ihm vielmehr rechter Ernst damit ist, durch den Unterricht geistige Bildung zu bewirken und eine allseitige Beherrschung des Lehrstoffes zu erreichen. Um so mehr fällt es uns auf, wenn der Verf. z. B. S. 42 u. 85 bei Gelegenheit des Transponierens von einem „Wegstreichen" und „auf die andre Seite schreiben" spricht, statt anzugeben, dafs man auf beiden Seiten dieselbe Gröfse abzuziehen oder durch dieselbe zu dividieren habe. Geradezu widerwärtig aber ist es, wenn der Verf. S. 67 u. 83 sagt: Plus mal Plus giebt Plus u. s. w., oder nicht weniger schlimm: gleiche Vorzeichen geben Plus, ungleiche Minus. — Ferner können wir es nicht recht billigen, wenn der Verf. auf S. 53, 106 die Operation $a - b$, wenn $b < a$, und $a : b$, wenn a kein Vielfaches von b ist, sinnlos nennt. Wir stimmen dem Verf. in seiner Behandlung dieser Partieen völlig bei, wir würden aber sagen: diese Ausdrücke haben vorläufig noch keinen Sinn; wir werden diesen Formen aber einen Sinn beilegen, um mit denselben nach den bisherigen Rechnungsregeln rechnen zu können. Dagegen scheint uns umgekehrt auf S. 84 der Ausdruck $\frac{a}{o}$ nicht mit Recht als „zunächst unausführbar" bezeichnet zu werden. Für die reine Null deutet er wirklich etwas Unmögliches an. Mit der Ausführung, die dann später S. 113 der Verf. jenem Ausdruck giebt, wo O das veränderliche x bezeichnet, welches sich der Null beliebig nähern kann, stimmen wir völlig überein (S. 114 hat bei No. 2 eine offenbare Umkehrung des Richtigen aus Versehen stattgefunden); eben darum aber können wir es nicht für gerechtfertigt halten, wenn der Verf. auf S. 174 sagt: Ist in der Gleichung $ax = b$, $a = o$, b nicht Null, so ergiebt sich $x = \infty$. Wir wählen zu unserer Begründung ein bekanntes Beispiel. Laufen A u. B mit gleicher Geschwindigkeit hinter einander her, so holen sie sich überhaupt nie ein; denn sie sind auch im Unendlichen noch ebenso weit von einander entfernt, als im Anfang; die Aufgabe enthält eben etwas Unmögliches und hier würden wir sogar das Wort „sinnlos" für zulässig halten; und dies drückt $x = \frac{o}{b}$ aus. Der vom Verf. angenommene Wert würde nur gestattet sein, um die Behauptung zu erhärten: Je mehr sich die Geschwindigkeit des Nachfolgenden der des langsamer Vorangehenden nähert, desto weiter entfernt sich der Ort des Zusammentreffens über alle Grenzen hinaus. — Für den systematischen Aufbau möchten wir dem Verf. noch Folgendes zur Erwägung geben. Es empfiehlt sich sehr, wie es J. H. T. Müller gethan, für die einzelnen Rechnungsstufen gewisse Fundamentalgleichungen aufzustellen, aus denen sich alle anderen ergeben; diese sind aber für die erste

Stufe $a + b = b + a$, für die zweite $ab = ba$, und für die Verbindung beider $(a + b) c = ac + bc$. Findet nun eine Erweiterung des Zahlenbegriffs statt, so hat man in der That nur die Richtigkeit dieser Fundamentalgleichungen nachzuweisen, weil die übrigen aus ihnen nach allgemeinen Rechnungsregeln folgen. Dann war z. B. auch die Ableitung S. 109 D. nicht nötig; denn aus der Addition gebrochener Zahlen und der allgemeinen Erklärung der Subtraktion folgte $\frac{1}{5} - \frac{3}{5}$ von selbst, ohne dafs eine neue Definition erforderlich war. — Der Wunsch, einen möglichst symmetrischen Aufbau beider Rechnungsstufen auch im Ausdruck zu erzielen, hat den Verf. veranlafst, auch Produkte und Quotienten Aggregate zweiter Stufe zu nennen. Wir halten diese Neuerung dem allgemeinen Sprachgebrauch gegenüber nicht für unbedenklich. Auch kann man ein solches Aggregat nicht wohl ein zweistufiges nennen, da es nicht zwei Stufen hat, es müfste wohl ein zweitstufiges heifsen. Ferner scheint es uns richtiger, die beiden Vorzeichen $+$ und $-$ als entgegengesetzte zu bezeichnen, statt das eine das umgekehrte des andern zu nennen. — Die Behandlung der Gleichungen hat uns sowohl in ihrer theoretischen Auseinandersetzung als auch in dem didaktischen Teile sehr wohl gefallen. Wie aber der Verf. sehr richtig den Fall berücksichtigt, dafs man durch einen die Unbekannte enthaltenden Faktor dividiert, hätte er auch den erwähnen sollen, dafs man mit einem solchen Ausdruck multipliziert, da man dadurch leicht einen der Aufgabe nicht entsprechenden Wert in die neue Gleichung hineinbringen kann, wie die bekannte Formel der geometrischen Reihe $s = a\frac{q^n - 1}{q - 1}$ zeigt, indem der Gleichung $s(q - 1) = a(q^n - 1)$ auch der Wert $q = 1$ genügt, welcher der gegebenen Gleichung nicht entspricht. Trefflich ist auch das, was der Verf. als Einleitung für die Auffindung des Ansatzes der sogenannten Textgleichungen giebt. Um die Schüler zu nötigen, gleich die Benennung genau ins Auge zu fassen, verlange ich, dafs sie sich bei der Angabe der Bedeutung von x stets des Wortes Anzahl bedienen; sie dürfen also z. B. nicht sagen, x ist der Gewinn, der Weg u. a., sondern x bedeutet die Anzahl Mark, welche A gewinnt, die Anzahl Meter, welche A zurücklegt. — Das über die negativen Wurzeln Gesagte wird der Verf. wohl später noch vervollständigen; es bedarf doch stets einer ausdrücklichen Untersuchung, ob ein negativer Wert eine Bedeutung habe oder nicht. — Beim Transponieren erwähnt der Verf., dafs, wenn man den Subtrahendus oder Divisor transponieren wolle (merkwürdiger Weise schreibt er: Minuendus und Dividendus), man die Regeln zweimal anwenden müsse. Wir lassen es in einem Zuge geschehen nach den Regeln: Subtrahendus und Rest, Division und Quotient kann man vertauschen. — Weniger gefällt uns die Behandlung der Dezimalbrüche. Statt der gewöhnlichen Regel, im Produkte so viel Stellen abzuschneiden, als beide Faktoren enthalten, einer Regel, die uns bei der abgekürzten

Multiplikation im Stich läfst, ziehen wir es vor, das Komma gleich in der ersten Rechnungszeile bestimmen zu lassen, was viel instruktiver ist. Ebenso verwandeln wir bei der Division nur den Divisor in eine ganze Zahl und lassen sogleich den Stellenwert des ersten Teilquotienten bestimmen. Das, was der Verf. über das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren giebt, ist mehr als dürftig.

Zum Schlusse erwähnen wir, dafs der Verf. auch einige historische Notizen gegeben. Mehr Gewicht scheint der Verf. darauf zu legen, dafs er, um eine gewisse Verbindung mit den anderen Unterrichtsgegenständen herzustellen, manche Aufgaben nicht blofs der Physik, sondern auch dem antiken Leben entlehnt, ferner 12 eingekleidete Aufgaben aus der griechischen Anthologie in der Ursprache aufgenommen und eine Tabelle der griechischen und römischen Mafse hinzugefügt hat. Dafs dadurch die Einführung des Buches in Realschulen nicht eben beeinträchtigt wird, geben wir dem Verf. gern zu; wir würden aber andererseits hierin auch keinen Grund sehen, es den Gymnasien besonders zu empfehlen, wenn es sich nicht sonst dazu eignete. So aber freut es uns, dies aus vollem Herzen thun zu können. Wir dürfen erwarten, dafs das bereits in Druck befindliche 2. Heft unser günstiges Urteil nur bestätigen werde.

3) A. G. Hering, Grundzüge der ebenen Trigonometrie f. höhere Lehranstalten. M. 1 Figurentaf. 50 S. Leipzig, Quandt u. Händel, 1883. Pr. 1 M.

Davon ausgehend, dafs die Trigonometrie vorzugsweise geeignet sei, den Schülern die streng wissenschaftliche Folgerungsart der Mathematik vor Augen zu legen, hat der Verf. sich bemüht, den Gang recht übersichtlich zu machen, zu zeigen, wie notwendig die Trigonometrie zur Beantwortung der in der Planimetrie unerledigt gebliebenen Fragen sei, wie alle Funktionen durch eine ausgedrückt, wie alle von Winkeln über 45° auf solche unter 45° reduziert und die letzteren berechnet werden können, wie endlich die Lösung aller Dreiecke sich auf das rechtwinklige zurückführen lasse. Diesen Zweck hat der Verf. konsequent im Auge behalten, und die Lösung dieser Aufgabe ist ihm auch sehr wohl gelungen. In der That zeichnen sich diese Grundzüge durch klar übersichtlichen Gang vorteilhaft aus. Zu diesem Zwecke hat der Verf. die Goniometrie vollständig von der Trigonometrie geschieden, bemerkt aber selbst in einer Anmerkung, dafs es sich aus didaktischen Gründen empfehlen dürfte, der Erklärung der trigonometrischen Funktionen die Behandlung des rechtwinkligen Dreiecks unmittelbar anzuschliefsen. Er schickt nun der Goniometrie eine allgemeine Betrachtung über die Bestimmung der Lage eines Punktes vermittelst eines rechtwinkligen und eines Polar-Koordinatensystems voraus, worauf er die trigonometrischen Funktionen durch Vergleichung beider Systeme an den Figuren erklärt. Dabei und überhaupt in der Goniometrie ist der Verf. etwas breit geworden und doch nicht allgemein genug zu Werke gegangen. Von den

nur 50 Seiten des Buches, auf denen ausgeführte Zahlenbeispiele einen ziemlich breiten Raum beanspruchen, beziehen sich 8 nur auf die Erklärung der trigonometrischen Funktionen. Es sei uns erlaubt, bei dieser Gelegenheit anzuführen, wie wir anschaulich den Bereich des Zahlenwertes der einzelnen Funktionen darstellen. Wir zeichnen einen Kreis, lassen aber im höchsten Punkte eine kleine Lücke, setzen an den tiefsten Punkt ± 0, an den höchsten links $+\infty$, rechts $-\infty$, neben 0 zu beiden Seiten in gleichem Abstande links $+1$, rechts -1. Diese Peripherie stellt nun alle Zahlenwerte, links die positiven von 0 bis ∞, rechts die neagativen von 0 bis $-\infty$ dar und deutet die Diskontinuität beim Übergange von $+\infty$ zu $-\infty$ an. Dann durchläuft der Sinus schwingend die kleine Strecke von 0 bis $+1$ und wieder zurück bis -1 und 0. Der Kosinus dagegen geht schwingend von $+1$ anfangend nach -1 und zurück. Die Tangente von 0 anfangend in der Richtung des Uhrweisers gehend, die Kotangente von ∞ anfangend und in entgegengesetzter Drehungsrichtung durchlaufen jeden ganzen Kreis zweimal. Die Sekante geht von $+1$ anfangend in der Richtung des Uhrweisers bis -1 und wieder zurück, die Kosekante dagegen von ∞ anfangend und in entgegengesetzter Richtung bis $+1$ und wieder zurück bis -1 und nach $-\infty$. Hieraus sieht man zugleich, dafs der Kosinus in den beiden ersten Quadranten stetig abnimmt, in den beiden anderen zunimmt, die Tangente in jedem Quadranten für sich in stetem Wachsen, die Kotangente in stetem Abnehmen begriffen ist. — Was die in § 14—16 (§ 17 fehlt überhaupt) vorgenommenen Reduktionen anbetrifft, so vermissen wir zweierlei, einmal sind sie nicht übersichtlich auf einzelne wenige Formeln zurückgeführt, wie es möglich ist, und dann sind sie nur für $\alpha < 45^0$ behandelt, während es doch sehr wichtig ist, zu wissen, dafs jede dieser Formeln, z. B. $\text{Sin}\,(180^0 - \alpha) = \text{Sin}\,\alpha$ für jeden Winkel α Gültigkeit hat. Darauf, wie auf kürzestem Wege die Ableitung einer Funktion aus einer anderen durch Beachtung des Kreises Sin. Kos. Sec. Tang. Kot. Kosec. Sin. erfolgen könne, haben wir früher (Jahrg. 1878 S. 815) aufmerksam gemacht. Auch der Beweis der allgemeinen Gültigkeit der Formeln für Sin. $(\alpha + \beta)$ u. s. w. ist nur an 3 Beispielen geführt. Will man nicht die Baltzersche Ableitung geben, die allerdings weitläufig ist, aber daneben mehrere lehrreiche Betrachtungen von allgemeinem Werte enthält, so kann man den von Helmes eingeschlagenen Weg nehmen, den wir schon früher (Jahrg. 1862 S. 408) angegeben hatten, und der ohne Weitläufigkeit die Sache allgemein erledigt. — In § 23 fehlt bei Tang. $\frac{\alpha}{2}$ das Doppelzeichen; überhaupt aber war die Formel in $\frac{1 - \text{Cos}\,\alpha}{\text{Sin}\,\alpha}$ umzuwandeln. — Hat der Verf. schon hier und da passende Zahlenbeispiele zur Einübung des Gegebenen hinzugefügt, so schliefst er die Goniometrie mit einer Reihe zweckmäfsiger goniometrischen Aufgaben. Er vergifst dabei ebenso wenig die allgemeine Lösung

hinzuzufügen, als er andererseits bei dem letzten Beispiele auf die Unzulässigkeit der Werte der einen Reihe aufmerksam macht, die sich durch Quadrierung der ursprünglichen Gleichung eingeschlichen haben.

Die Trigonometrie im engeren Sinne behandelt zuerst das rechtwinklige Dreieck und die unmittelbar durch dasselbe lösbaren Aufgaben, zu denen der Verf. auch das Sehnen- und Tangenten-Dreieck rechnet, indem er aufser den Winkeln r oder ϱ als gegeben ansieht; hierauf das Dreieck im allgemeinen. Jeder Aufgabe ist ein durchgerechnetes Zahlenbeispiel hinzugefügt. Wenn er hier bei der Interpolation eine 6te, ja 7te Dezimalstelle hinzufügt, während er mit fünfstelligen Logarithmen rechnet, so ist dies um so unpassender, als die Zahlenwerte für die Seiten (Zahlen, nicht Ziffern sind es, wie der Verf. S. 32 sagt) nur in dreiziffrigen Zahlen angegeben werden, denen gegenüber die Sekunden der Winkel sich wunderlich ausnehmen. — Der Verf. trennt den Fall der Berechnung des Dreiecks aus 2 Seiten und einem Gegenwinkel unnötiger Weise in zwei, je nachdem der Gegenwinkel der gröfseren oder der kleineren Seite gegenüberliegt, erwähnt aber hierbei nicht den Fall, dafs die Aufgabe unlösbar wird. Auch S. 43, wo er diese Aufgabe noch einmal durch Auflösung der Gleichung $c^2 - 2\,bc \operatorname{Cos} \alpha = a^2 - b^2$ behandelt, drückt er sich etwas unklar aus, indem er sagt, die Formel liefert für c keinen brauchbaren Wert, wenn $a < b \operatorname{Sin} \alpha$, statt zu sagen, dafs dann die Aufgabe überhaupt unmöglich ist. — Der Formel für $\operatorname{Tang.} \frac{\alpha}{2}$ sollte wohl die passendere Form $\frac{1}{s-a}\sqrt{\frac{(s-a)(s-b)(s-c)}{s}} = \frac{\varrho}{s-a}$ und der Formel des erweiterten pythagoreischen (so, und nicht pythagoräisch ist zu schreiben) Lehrsatzes die für die Rechnung geeignetere Form $a = b\sqrt{1 + \left(\frac{c}{b}\right)^2 - 2\,\frac{c}{b} \operatorname{Cos} \alpha}$ gegeben werden. — Die für die Lösung des Dreiecks aus 2 Seiten und dem eingeschlossenen Winkel passendsten Mollweideschen Formeln hat der Verf. gar nicht erwähnt. So läfst die Behandlung der eigentlichen Trigonometrie noch manches zu wünschen übrig. Der Verf. schliefst mit der Berechnung des Sehnenvierecks aus den vier Seiten.

Züllichau. W. Erler.

H. Wortmann, Das jetzige Klassenturnen und die Bewegungsspiele (Sammlung von Vorträgen. Herausgegeben von W. Frommel u. Fr. Pfaff). Heidelberg, 1883.

Nach einer warmen Lobrede auf die Bestrebungen des Amtsrichters Hartwich zu Düsseldorf, der den Mut besessen, in seiner Broschüre „Woran wir leiden“ als Laie den Kampf mit der Gelehrtenwelt aufzunehmen, geht Verfasser sofort auf die Überbürdungsfrage über. Es wäre gut gewesen, wenn Verf. Volksschule und höhere Schule streng geschieden hätte; da aber der gröfste

Teil der Schrift, abgesehen von S. 8, sich auf die höheren Schulen zu beziehen scheint, so wird Ref. in diesem Sinne darüber sprechen. Verf. sucht die „gefährlichste Krankheitserscheinung“ unserer Jugend, gestützt auf ärztliche Autorität, auf die Überbürdung der Schüler zurückzuführen. Wenn es schon mifslich ist, aus einer einzigen Krankheitserscheinung, für die doch noch andere Gründe anzugeben wären, als mangelhafte Beleuchtung, Überfüllung der Klassen, zu kleine Fenster, ungenügende Lehrmittel, unzweckmäfsig eingerichtete Schulbänke — alles Gründe, die heute in den meisten Schulen beseitigt sind — den Schlufs zu ziehen, dafs die deutsche Schule zu hohe Anforderungen an die Schüler stellt, so möchte Ref. doch davor warnen, als Beweismittel die Verhältnisse anderer Länder als Frankreich und England heranzuziehen und mit grofsen Zahlen zu operieren, welche, so nackt hingestellt, bei dem Publikum falsche Vorstellungen hervorrufen müssen. Verf. kommt dann mit der Frage, wie es mit der körperlichen Pflege der Jugend bestellt sei, auf sein eigentliches Thema und findet, dafs zwar der Turnunterricht hocherfreuliche Fortschritte gemacht, dafs es aber äufserst befremden mufs, dafs „gerade in letzter Zeit bedeutende Schulmänner und Gelehrte, ja Koryphäen der Wissenschaft, wenn auch gottlob nur vereinzelt, das Turnen in seiner jetzigen Gestalt, also das Spiefssche Klassenturnen, erbarmungslos verurteilen“. Ref. hatte nun erwartet, dafs Verf. diese Urteile aus Kreisen, welche „am meisten berufen sind, das Turnen in seinem ganzen Umfang zu würdigen und zu fördern“, einer gründlichen Untersuchung unterzogen hätte; statt dessen werden immer die durch nichts zu rechtfertigenden Klagen vorgebracht, „dafs viele Schulmänner noch nicht hinreichende Anschauung von dem rationellen Betriebe des jetzigen Schulturnens genommen hätten, dafs in ihrer nächsten Nähe das Turnen noch nicht mustergiltig entwickelt sei, dafs sie nur aus Liebe zu alten Jugenderinnerungen es verschmähen, der Sache wirklich näher zu treten“. Sollten denn wirklich Schulmänner, die es ehrlich mit dem Turnen meinen, und deren liebste Erinnerung auf den Turnplatz ihrer Jugend zurückweist, nur um diese Erinnerung nicht zu trüben, die Augen von dem jetzigen Turnbetrieb fortwenden, oder gar urteilen, ohne genaue Kenntnis von demselben genommen zu haben, auch wenn in ihrer nächsten Nähe das „mustergiltige Turnen“ noch nicht existierte? Nein, gerade weil diese Männer diesem so hochwichtigen Zweige der Pädagogik ihre volle Aufmerksamkeit schenkten, tönen aus ihrem Munde die Warnungsrufe gegen die bis in die äufsersten Konsequenzen durchgeführte Spiefssche Methode, gerade weil sie fürchten, dafs das wichtigste Element des Turnens, die Erreichung sittlicher Zwecke, die „ethische Seite“, wie Geheimrat Schrader es auf der Philologenversammlung in Stettin so trefflich hervorhob, in dem immer mehr zum rein Technischen neigenden Turnen untergehen werde, gerade deshalb haben sie begonnen, gegen das Klassenturnen Front zu machen. Eigentümlich berührt es, wenn Verf. dem vorher so sehr gelobten Hartwich, der auch nicht recht an

den Segen des Klassenturnens glauben will, nun hier vorwirft, dafs er es entweder verschmäht hat, sich von dem Betrieb des Turnens genügend zu überzeugen, oder dafs in seiner Nähe der Turnunterricht nicht mustergiltig betrieben wird. Das erste ist wohl kaum anzunehmen; und für das zweite kann Ref. die Versicherung geben, dafs durchaus im Sinne des Verf.s der Turnunterricht in Düsseldorf erteilt wird. Wenn Verf. dann eine lobende Äufserung des verstorbenen Breier in Lübeck über das Spiefssche Klassenturnen anführt, so vergifst er die Zeit, in der diese Worte geschrieben sind, wo man nur erst die guten Seiten der neuen Methode vor Augen hatte; heute würde wohl Breier in den Ausspruch eines seiner Kollegen, der damals ebenfalls eine nicht unwichtige Stimme auf dem Gebiet des Turnens besafs, des verstorbenen Bigge aus Köln, einstimmen, der schon 1851 sagte, „dafs das System von Spiefs, in starrer Konsequenz durchgeführt, zum dürren, pedantischen Schematismus werde, welcher mit seiner Förmlichkeit das frische, freie Jugendleben zu ertöten drohe." Verf. mufs sich versagen, in dieser kurzen Besprechung auf die wichtige Frage näher einzugehen, und verweist auf seinen Artikel in Masius' Jahrbüchern 1883. Nr. 1.

Der folgende gröfste Teil der Broschüre ist dem Spiel gewidmet, und hier kann Ref. frohen Herzens in das hohe Loblied des Verf.s einstimmen. Wenn uns dann aber dazwischen der böse und doch für so viele Schulen passende Ausruf entgegentritt „leider mufs unsere deutsche Jugend erst wieder lernen zu spielen", so hätte Verf. nicht dem eigentlichen Grunde hierzu aus dem Wege gehen, sondern das so gepriesene Klassenturnen dafür verantwortlich machen sollen, das die Turnhallen und Plätze so klein wie möglich geschaffen, das den Turnunterricht in die Schulstunden hineingezwängt und so natürlich „jeden Lärm, jedes freudige Aufjauchzen, das, wie Verf. mit vollkommenem Recht sagt, beim Spiele unvermeidlich ist, peinlich unterdrückt hat und nun den lauten Notschrei erhebt, zur Einfachheit, zur Natur zurückzukehren. Geht man dem strengen Klassenturnen aus dem Wege, dann läfst sich auch leichter die jetzt so oft gestellte, schwer zu beantwortende Frage erörtern, wann soll gespielt werden. Nur möchte Ref. vor einem allzuviel warnen und vor allem vor solchen Phrasen wie „man lasse den Vormittag dem Geist, den Nachmittag dem Körper und Gemüt", die Hartwich ins Publikum geworfen, das natürlich gern dergleichen sich zu eigen macht; man denke vielmehr daran, dafs, wie Jäger in der letzten Versammlung Rheinischer Schulmänner bei Gelegenheit der Überbürdungsfrage so treffend sagte, „die Anstalten, in denen die leitenden Klassen unserer Nation erzogen würden, notwendigerweise ein grofses Mafs geistiger Anstrengung ihren Schülern auferlegen müfsten, und dafs die Lösung des Überbürdungsproblems nur unter Anerkennung dieser Notwendigkeit geschehen könne."

Köln. Fr. Moldenhauer.

DRITTE ABTEILUNG.

Die Beweiskraft wortgetreuer Citate.

Zuschrift an die Redaktion der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

In der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ finden in der Regel und gewifs mit Recht nur solche Beiträge Aufnahme, welche nicht vorher bereits durch den Druck veröffentlicht waren. Die geehrte Redaktion ersuche ich jedoch erwägen zu wollen, ob sie nicht in einem eigentümlichen Falle eine Ausnahme glaubt machen zu dürfen. Der Anlafs meines Ersuchens ist folgender:

Bei der Erörterung der Frage über die angemessenste praktische Ausbildung der Lehrer an unseren höheren Schulen ist wiederholt der Vorschlag gemacht worden, es sollten zu diesem Behufe pädagogische Seminare in organischer Verbindung mit Seminarschulen, also Seminar-Gymnasien, Seminar-Realschulen, nach der Analogie der Volksschullehrer-Seminare und der damit verbundenen Seminarschulen errichtet werden. Der Vorschlag ist bereits von der im Jahre 1849 seitens der Staatsregierung berufenen Versammlung von Deputierten des höheren Lehrstandes erörtert, aber abgelehnt worden. In den Beratungen, durch welche der Minister Dr. Falk im Jahre 1876 den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vorbereitete, ist derselbe Vorschlag von neuem eingehender Erwägung unterzogen und in alle Konsequenzen seiner speziellen Ausführung verfolgt worden; diese Erwägungen führten unter Ablehnung des eigentlichen Vorschlags zu dem Entwurfe einer vielmehr an die bestehenden Einrichtungen sich anschliefsenden Reform derselben. In der gedruckten Denkschrift, durch welche unter dem 30. November v. J. der Herr Minister von Gofsler der Landesvertretung einen die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes betreffenden Antrag vorgelegt hat, ist derselbe Gedanke nur nebensächlich, gleichfalls in ablehnendem Sinne berührt, und es ist dabei, da es sich um Bewilligung einer Etatsposition handelte, an erster Stelle der finanzielle Gesichtspunkt hervorgehoben. Mit der Vertretung der Staatsregierung bei den betreffenden Verhandlungen im Hause der Abgeordneten (24. Februar d. J.) betraut konnte ich in meiner Äufserung (Stenographische Berichte S. 906) diesen Punkt nicht mit Schweigen übergehen, mufste mich aber mit Rücksicht auf die Geschäftslage des Hauses auf das knappste Mafs von Andeutungen beschränken.

Der Gedanke, durch Errichtung von Seminar-Gymnasien, Seminar-Realschulen die praktische Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen der der Volksschullehrer möglichst gleich zu machen, hat gegenwärtig eine unverkennbare Popularität gewonnen. In den Verhandlungen von Landesvertretungen, in der Presse, in besonderen Aufsätzen und Schriften wird von einer solchen Einrichtung das Heil unserer höheren Schulen, die Abhilfe aller wirklichen oder vermeintlichen Übelstände erwartet. Mit ihrer angelegentlichen Empfehlung ist wiederholentlich mein Name in eigentümliche Verbindung gebracht worden, in dem Sinne nämlich, dafs ich früher die gleiche Überzeugung ausdrücklich vertreten habe. Zum Beweise werden folgende zwei Sätze aus einer vor zwanzig Jahren in der Zeitschrift für die

österreichischen Gymnasien publizierten Äufserung von mir angeführt[1]): „Also ein pädagogisches Seminar mufs eine ihm zugehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat. Der Direktor des Seminars mufs zugleich Direktor der Schule sein; denn die geteilte Herrschaft zwischen einem Schuldirektor und einem Seminardirektor ist mit den seltensten Ausnahmen das sicherste Mittel zum Ruin der Schule."

Diese Anführung aus meinen eigenen früheren Publikationen war mir überraschend. Ich konnte mich nicht besinnen, über die Frage der praktischen Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen einen Aufsatz in der seiner Zeit von mir redigierten „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" jemals veröffentlicht zu haben; dagegen hatte ich die bestimmte Erinnerung, dafs ich dem zu verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen Anlässen mir zur Erwägung gebotenen Gedanken einer wesentlichen Übertragung der für Volksschullehrer bestehenden Einrichtung der praktischen Vorbildung auf den höheren Lehrstand jederzeit entschiedene Zweifel und Bedenken entgegengebracht hatte. Beim Durchsuchen des in Bezug genommenen Jahrganges 1863 der fraglichen Zeitschrift löste sich mir das Rätsel in unerwarteter Weise.

In dem Wiener Vereine „Mittelschule", einem Vereine von Gymnasial- und Realschullehrern zur Diskussion von Fragen des höheren Schulwesens, an welchem thätig teilzunehmen mein eigenes pädagogisches Interesse und meine der wissenschaftlichen Ausbildung eines Teiles der zukünftigen Gymnasiallehrer gewidmete Universitätsthätigkeit mich bestimmten — in diesem Vereine also war am 14. Januar 1863 in einem ausführlichen Vortrage „über Privatunterricht an der Volksschule und über Pädagogik für Mittelschulen" neben mancherlei andern darin behandelten Gegenständen der Vorschlag zur Errichtung von Seminar-Gymnasien, Seminar-Realschulen in der vorbezeichneten Weise gestellt und angelegentlich empfohlen worden. Ich habe darauf dss Wort erbeten, um *gegen* die vorgeschlagene Einrichtung mich zu äufsern. In dem Referate über diese Verhandlungen, welches wahrscheinlich von dem jeweiligen Schriftführer des Vereins abgefafst, jedenfalls aber von mir, indem ich selbst als Redakteur es aufgenommen habe, für meinen Anteil an den Verhandlungen als sinnentsprechend anerkannt worden ist, finden sich die zwei Sätze, auf deren Reproduktion sich mit beachtenswerter Konsequenz die Anführungen beschränken, aber nicht zur Empfehlung der in Vorschlag gebrachten Einrichtung, sondern zur Bezeichnung einer der Schwierigkeiten, welche der in Aussicht genommenen Einrichtung entgegenstehen würden. Da sich hier nur selten ein Exemplar der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien finden dürfte, so erlaube ich mir, die geehrte Redaktion um gefällige Aufnahme des Referates, so weit dasselbe meinen Vortrag wiedergiebt (S. 239 ff.), zu ersuchen; man wird demselben die Nachsicht

---

[1]) Vgl. Gymnasialdirektor C. Alexi in der Programm-Abhandlung des Gymnasiums zu Mülhausen i. E. 1883 „Über die Unentbehrlichkeit der altklassischen Studien auf unsern Schulen und über die Notwendigkeit einer zeitgemäfsen Reform dieser Studien", S. 30. Dieselbe Abhandlung hat der Verfasser unter Hinzufügung einer Vorrede als besondere Broschüre veröffentlicht (Langensalza, Verlag von Beyer und Söhne, 1883. 8) unter dem Titel „Zur Reform der höheren Schulen in Deutschland"; in diesem Abdrucke findet sich die fragliche Stelle auf S. 40.

nicht versagen, deren der Auszug aus einem extemporierten Vortrag nicht entbehren kann, und der Versicherung glauben, dafs ich ohne solchen Anlafs das Referat der Vergessenheit anderer ebenso wie meiner eigenen überlassen hätte. Der Abdruck ist wortgetreu, nur sind zur Bequemlichkeit des Lesers die in Betracht kommenden Worte durch den Druck bemerklich gemacht:

„Der Vorsitzende fordert die Versammlung auf, sich in der Debatte auf den zweiten Teil des Vortrages zu beschränken, der den Interessen des Vereins am nächsten liege.

Professor Bonitz erklärt, dafs er von den beiden im zweiten Abschnitte des Vortrages behandelten Gegenständen, nämlich dem Antrage auf Gründung pädagogischer Seminare für Mittelschulen und dem Vorschlage zur Errichtung von Pensionaten mit offiziellem Charakter, nur den ersteren berühren wolle. Derselbe bemerkt hierüber im Wesentlichen folgendes.

Wenn von Seminarien als Anstalten zur Bildung der Lehrer an Mittelschulen die Rede ist, so mufs die Vergleichung mit den Seminarien (Präparandien) für Volksschulen durchaus fern gehalten werden. Die Seminarien für Volksschullehrer verfolgen die doppelte Aufgabe, einmal die zukünftigen Lehrer in denjenigen Umfang des Wissens einzuführen, dessen sie in ihrem zukünftigen Berufskreise bedürfen, und zweitens, zur Ausbildung der Geschicklichkeit im Unterrichten selbst durch angestellte Übungen den Grund zu legen. Dagegen bei pädagogischen Seminarien für Mittelschulen fällt der erste Teil dieser Aufgabe hinweg. Die Kenntnisse, welche der zukünftige Lehrer an Mittelschulen in seinem Unterrichte verwerten will, erwirbt sich derselbe, indem er nach Beendigung des Gymnasial- oder Realschul-Kursus die Universität oder für einzelne Gebiete eine höhere technische Lehranstalt besucht. Zu den Vorträgen auf der Universität bilden die Fachseminare (philologisches Seminar, historisches Seminar, physikalisches Institut u. ä. m.) eine in ihrer Zweckmäfsigkeit anerkannte Ergänzung. Während das blofse Anhören von Vorträgen die Gefahr eines passiven Aufnehmens derselben wie einer Überlieferung fertiger, abgeschlossener Resultate offen läfst, führen Seminare fortwährend in die Notwendigkeit, die Kraft des eignen selbständigen Denkens anzustrengen, der Sicherheit und der Begründung in der Auffassung des Vorgetragenen immer gerecht zu werden, und sie geben den Vorgeschrittneren den Anlafs, die ersten Schritte selbständiger wissenschaftlicher Forschung zu thun. Von solchen, ihrem Wesen nach auf ein bestimmtes wissenschaftliches Gebiet beschränkten Seminarien sind die beantragten pädagogischen Seminare für Mittelschulen unterschieden, welche den Zweck verfolgen sollen, für alle Unterrichtsgebiete der Mittelschule ihre Mitglieder in der Kunst des Unterrichtens selbst theoretisch und praktisch auszubilden. — Wenn man nun den Antrag stellt, es möchten in Österreich aufser den für verschiedene Unterrichtsgebiete an den meisten Universitäten bestehenden Fachseminarien pädagogische Seminare gegründet werden, so ist zunächst gewifs die Thatsache nicht zu übersehen noch zu unterschätzen, dafs aufserhalb Österreichs in denjenigen Ländern Deutschlands, welche der tüchtigen Entwickelung der Mittelschulen seit Jahrzehnten eine erfolgreiche Pflege widmen, Fachseminare an den Universitäten (besonders philologische, entsprechend der vorzugsweisen Betonung des philologischen Unterrichts an Gymnasien) in anerkannter Wirksamkeit bestehen, dagegen von pädagogischen Seminarien für Mittelschulen sich durchaus nicht das gleiche aussprechen läfst. Der Vortragende hat zwar die Namen Berlin, Stettin, Breslau angeführt und hätte

Göttingen noch hinzufügen können; aber bei näherer Bekanntschaft mit der Einrichtung und der Wirksamkeit dieser Institute würde er schwerlich ihre Anführung als ein Gewicht in die Wagschale seines Antrages geglaubt haben legen zu sollen. — Diese unbestreitbare Thatsache erklärt sich vollständig aus den eigentümlichen Schwierigkeiten eines solchen Institutes. Man denkt bei einem pädagogischen Seminar nicht an ein blofses Anhören von Vorträgen eines Professors über Pädagogik und Didaktik — solche hat jede Universität darzubieten —, sondern zugleich an Übungen in pädagogischer und didaktischer Thätigkeit, wenigstens oder vorzugsweise in der letzteren. Aber mit dem Unterrichte kann und darf man nicht Komödie spielen, indem etwa die eigenen Kommilitonen die Rolle der Schüler übernehmen; unterrichten kann man nur wirkliche Schüler. *Also ein pädagogisches Seminar mufs eine ihm angehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat; der Direktor des Seminars mufs zugleich Direktor der Schule sein, denn die geteilte Herrschaft zwischen einem Schuldirektor und einem Seminardirektor ist mit den seltensten Ausnahmen das sicherste Mittel zum Ruin der Schule;* und endlich diese Schule mufs, trotzdem dafs Anfänger im Unterrichten und zu dem Zwecke, um das Unterrichten erst zu lernen, darin hauptsächlich thätig sind, das Vertrauen des Publikums geniefsen, sonst werden in sie nur Knaben geschickt, an denen die Kunst des Unterrichtens zu lernen und zu lehren eine vergebliche Anstrengung wäre. Diese Bedingungen, die nicht willkürlich ersonnen oder gesteigert, sondern durch die Natur der Sache selbst gegeben sind, zeigen sich thatsächlich in zweierlei Art von Fällen erfüllt. Einerseits, der Direktor einer Mittelschule übt auf die gesamte Haltung seiner Anstalt einen so segensreichen Einflufs, dafs sie hierdurch für neu eintretende Lehrer ein pädagogisch-didaktisches Seminar wird, und an ihr einige Zeit gewirkt und die Billigung des Direktors erfahren zu haben zur gröfsten Empfehlung gereicht; in dieser Weise hat zu Anfang dieses Jahrhunderts Bernhardi an einem Berliner Gymnasium gewirkt. Anderseits, ein Universitätslehrer erweckt für die Aufgabe der Didaktik und Pädagogik, für die Mittel zu ihrer Lösung ein so eindringendes und andauerndes Interesse, dafs das Bedürfnis entsteht, diesem Streben selbst durch praktische Übungen, durch Herstellung einer auf das persönliche Vertrauen zu dem Professor basierten Privatschule Nahrung zu geben; in dieser Weise hat, um Lebende wissentlich zu übergehen, Herbart eine Zeit lang in Königsberg zur pädagogisch-didaktischen Bildung von Lehrern beigetragen. In Fällen dieser beiden Arten haben wir wirkliche pädagogische Seminarien, ohne deren offiziellen Namen; sie hängen ausschiefslich an der Bedeutung einer bestimmten Persönlichkeit und lassen sich nicht über dieselbe hinaus fortsetzen: sie bedürfen eine Autorisation durch offizielle Namen und Einrichtungen nicht, aber anderseits, wo man sie durch derlei Mittel glaubt herstellen zu sollen und zu können, wird man viel mehr einen schädlichen Mechanismus und pädagogische Klugrednerei pflegen, als wirklich tüchtige Lehrer bilden. — Übrigens ist die Gefahr, welche den Mittelschulen aus dem Nichtbestehen pädagogischer Seminarien erwachsen soll, keineswegs so grofs, als sie erscheint, wenn in täuschender Abstraktion das Heil didaktischer und pädagogischer Wirksamkeit fast ausschliefslich in ihnen gesucht wird. Betrachtet man unbefangen die wirklichen Thatsachen, so entstehen die meisten Mängel und Fehler des Unterrichtes in Mittelschulen dann, wenn der Unterrichtende über seinen Gegenstand nicht eine vollkommene Herrschaft übt

und nicht mit Einsicht in die Aufgabe der Schule seinem Berufe mit allen Kräften sich widmet; und die meisten pädagogischen Fehler wird man aus einem Mangel wirklicher Bildung und der Energie des Charakters hervorgehen sehen. Vollständige Aneignung des Gegenstandes, den man, und sei es nur in seinen Elementen, zu lehren unternimmt, Einsicht in die Aufgabe der Schule überhaupt und in das Verhältnis, in welchem die einzelnen Gegenstände zu ihrer Lösung beizutragen haben, Freudigkeit in gewissenhafter Erfüllung des Berufes, die sich nicht leicht findet, wo nicht eine natürliche Anlage zum bildenden Verkehre mit der Jugend zu Grunde liegt: das sind die Momente, durch welche eine gesegnete Lehrerwirksamkeit zu allen Zeiten bedingt ist. Zu ihnen tritt noch hinzu die Macht des Beispieles derjenigen Lehrer, durch deren Unterricht man sich bewufst ist am meisten gefördert zu sein. Wenn man die unleugbare Abhängigkeit von diesen Bedingungen in Betracht zieht, so wird man sich überzeugen, dafs die didaktische und pädagogische Kunst nur sehr allmählich fortschreiten kann, und dafs es eine Illusion wäre, wenn man von einer einzelnen Institution das erwarten wollte, was naturgemäfs nur aus dem dauernden Zusammenwirken vieler Faktoren hervorgeht."

Indem ich den geehrten Lesern überlasse, die Bedeutung meiner Worte in ihrem Zusammenhange mit derjenigen zu vergleichen, welche ihnen in den Anführungen beigemessen wird, erlaube ich mir zum Schlusse noch eine Bemerkung hinzuzufügen.

Wenn in der viel erörterten und zu einer abschliefsenden Entscheidung noch nicht gelangten Frage über die praktische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen die vor zwanzig Jahren von mir geäufserte Ansicht von meiner gegenwärtigen Auffassung der Sache verschieden wäre, so hätte ich keinerlei Anlafs, eine solche Änderung zu verschweigen oder zu verdecken; man darf sich, dünkt mir, ohne Scheu den Solonischen Spruch aneignen γηράσκω δ'αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος.

Ob ich vor zwanzig Jahren dasselbe oder anderes, als jetzt, in der Streitfrage gedacht und geäufsert habe, ist vollkommen gleichgiltig für die Sache, welche ausschliefslich durch Erwägung der Gründe zu entscheiden ist. Wenn aber einmal jemand es der Mühe wert hält, eine längst vergessene Äufserung von mir wieder an die Öffentlichkeit zu bringen, wird er sich auch der Mühe nicht entschlagen dürfen, die fragliche Äufserung in ihrem Zusammenhange und der dadurch bestimmten Bedeutung selbst seinerseits kennen zu lernen, und wird es verschmähen müssen, ein herausgehobenes Citat ungeprüft zu übernehmen.

Berlin. H. Bonitz.

Berichtigung.

In meiner Ausg. der horaz. Episteln (Berlin bei Weidmann 1883) habe ich S. 243 aus einem Versehen, das mir um so wunderbarer ist, als mir die auf den Gegenstand bezüglichen Schriften nicht unbekannt waren, es als möglich hingestellt, dafs der Konsul des Jahres 23 v. Chr. Cn. Piso mit dem Piso Censorius identisch sei, und daraus geschlossen, dafs der angebliche Mörder des Germanicus ein Bruder des Stadtpräfekten und Pontifex L. Piso, beide aber die iuvenes Pisones des Horaz sein könnten. Jene Annahme ist falsch, da der Censorius bekanntlich nicht Cn., sondern Lucius heifst. Ich stimme jetzt vollständig A. Michaelis (die horaz. Pisonen) bei, der die aus Tacitus Annalen hinlänglich bekannten Brüder Cn. und L. Piso für die iuvenes, ihren Vater für den pater Piso des Horaz erklärt.

Potsdam. H. Schütz

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN,

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN und H. J. MÜLLER.

XXXVII. JAHRGANG.

BERLIN.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

III. ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXVII. JAHRGANG
DER NEUEN FOLGE SIEBZEHNTER JAHRGANG

NOVEMBER.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1883.

INHALT.

I. ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

II. ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

III. ABTEILUNG.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

Deutsches Lesebuch
für
höhere Lehranstalten.

Herausgegeben
von
L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas, B. Suphan.

Erster Teil: **Sexta.**
(VIII u. 243 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Zweiter Teil: **Quinta.**
(VI u. 270 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Dritter Teil: **Quarta.**
(VI u. 268 S.) gr. 8. In Leinen geb. M. 1. 60 Pf.

Vierter Teil: **Unter-Tertia.**
Im Druck.

Französische Grammatik
für den Schulgebrauch.

Von
Dr. Gustav Lücking,
Oberlehrer an der Luisenstädtischen Ober-Realschule zu Berlin.

(X u. 286 S.) gr. 8. geh. 2 Mark.

Im Druck befindet sich:

Französisches Übungsbuch
von
Dr. F. Lamprecht,
Oberlehrer am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster.

Im Anschluß an Lücking's französische Grammatik.
Preis ca. 2 Mark.









